



EL JUEGO LIBRE COMO EJERCICIO DE PARTICIPACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

PLAY AT SCHOOL: AN EXERCISE FOR EARLY CHILDHOOD PARTICIPATION

**Trabajo de investigación para obtener al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autor

Lorena Alejandra Nizama Escobar de Torres

<https://orcid.org/0009-0005-5878-4164>

Sandra Wong Nacarino

<https://orcid.org/0009-0003-0663-5859>

Asesor

Maricielo Judith Aguinaga Villegas

<https://orcid.org/0000-0002-3403-5696>

Lima-Perú

2026

Monografía Nizama y Wong - ITS_versión final

ID : c594f9a8a10b858250c792c224172f24c325d2ae

 **6%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Monografía Nizama y Wong - ITS_versión final.txt
Tamaño del archivo original : 185,1 kB
Número de palabras : 11.664
Número de caracteres : 78014

Depositante : Maricielo Judith AGUINAGA VILLEGAS
Fecha de depósito : 8 de junio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 8 de junio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes **6%**

 Sintáctica <1%  Semántica 5%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA **39%**

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos **3%**

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A José Luis, mi compañero, quien me sostiene y apoya incansablemente. A Lara Mei, luz de mis días, quien me regala el privilegio de acompañar su infancia. A José Torres y Gina Vizcarra, por su ayuda incondicional

Lorena Alejandra Nizama Escobar de Torres

A Stefano, mi mejor amigo, quien me inspira y me motiva siempre. A mis papás y hermanos, que me hicieron la persona que soy hoy.

Sandra Wong Nacarino

RESUMEN

La presente monografía desarrolla una revisión teórica sobre la relación entre el juego libre y la participación en la primera infancia. Esta última se comprende como un derecho fundamental y un ejercicio progresivo de ciudadanía dentro de los espacios educativos. El estudio parte de la búsqueda, revisión y análisis de fuentes bibliográficas especializadas, tales como artículos científicos y publicaciones especializadas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Ministerio de Educación y distintos repositorios académicos como ERIC y Dialnet. En el trabajo se abordan los enfoques pedagógicos y normativos vinculados con el juego libre y la participación, con el propósito de identificar de qué manera las experiencias de juego libre en el nivel inicial favorecen procesos de autonomía, toma de decisiones, expresión de opiniones e incidencia en el entorno cotidiano de los niños y niñas. La revisión realizada permite concluir que el juego libre constituye una práctica pedagógica que favorece el ejercicio concreto de la participación en la educación inicial, al promover experiencias de escucha, diálogo, elección y construcción colectiva dentro de la vida del aula. Asimismo, se reconoce que el rol del adulto y la organización intencionada del entorno educativo son fundamentales para garantizar formas de participación auténticas y no meramente simbólicas. En ese sentido, la investigación aporta una mirada que vincula el juego libre con el ejercicio progresivo de ciudadanía desde la primera infancia, contribuyendo a fortalecer enfoques educativos más democráticos, inclusivos y centrados en los derechos de los niños y niñas.

Palabras clave: educación inicial; juego libre; participación; ciudadanía; primera infancia.

ABSTRACT

This monograph develops a theoretical review of the relationship between free play and participation in early childhood. The latter is understood as a fundamental right and a progressive exercise of citizenship within educational spaces. The study is based on the search, review and analysis of specialized bibliographic sources, such as scientific articles and specialized publications of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, the United Nations Children's Fund, the Ministry of Education and different academic repositories such as ERIC and Dialnet. The work addresses the pedagogical and normative approaches linked to free play and participation, with the purpose of identifying how free play experiences at the initial level favor processes of autonomy, decision-making, expression of opinions and incidence in the daily environment of children. The review carried out allows us to conclude that free play constitutes a pedagogical practice that favors the concrete exercise of participation in early education, by promoting experiences of listening, dialogue, choice and collective construction within the life of the classroom. It is also recognized that the role of the adult and the intentional organization of the educational environment are fundamental to guarantee authentic and not merely symbolic forms of participation. In this sense, the research provides a perspective that links free play with the progressive exercise of citizenship from early childhood, contributing to strengthening more democratic, inclusive educational approaches focused on children's rights.

Keywords: early childhood education; free play; child participation; citizenship; early childhood.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: EL JUEGO LIBRE EN EL NIVEL INICIAL	12
1.1. Definición y características del juego libre	12
1.2. Aportes del juego libre al desarrollo infantil	14
1.3. Implementación del juego libre en el nivel inicial	16
CAPÍTULO II: LA PARTICIPACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA PRIMERA INFANCIA	21
2.1. La participación como derecho y principio de ciudadanía	21
2.2. Aportes teóricos sobre la participación en la primera infancia.....	23
2.3. Condiciones para una participación auténtica	25
2.3.1 Componentes de la participación	26
2.3.2. Elementos de la participación	27
CAPÍTULO III: LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO LIBRE Y EL EJERCICIO DE LA PARTICIPACIÓN EN PRIMERA INFANCIA.....	30
3.1. El rol del adulto acompañante del juego libre en la participación	30
3.2. Componentes de la participación presentes en el juego libre.....	31
3.3. Elementos de la participación presentes en el juego libre.....	34
3.4. Estrategias en el aula para implementar el juego libre como ejercicio de participación.....	35
CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS	39

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Perspectivas teóricas de la participación en la primera infancia	24
Tabla 2. Elementos de la participación.....	29
Tabla 3. Componentes de la participación en el juego libre	33

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se justifica en la necesidad de describir la relación entre el juego libre y la participación en la primera infancia, desde una perspectiva que entienda la participación como un ejercicio de ciudadanía. Si bien ambos temas han sido abordados en investigaciones previas (Cussiánovich y Navarro, 2009; Hart, 1993), no se ha encontrado una conexión directa entre ambos conceptos desde esta mirada, lo que representa una oportunidad para aportar teórica y pedagógicamente al campo de la educación inicial.

Esta propuesta surge de la comprensión de la participación como el derecho a ser escuchado, a expresar opiniones y a incidir en decisiones que les afectan, en función de su edad y madurez. Así, se reconoce al niño como sujeto de derechos y no como un mero receptor pasivo del cuidado o la educación (Arias Vanegas, 2017). Esta visión se encuentra respaldada por el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, s. f.) y ha sido desarrollada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2022): “La participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) no solo es un derecho, sino también un principio general de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) para la realización de todos los demás derechos” (p. 5).

La participación, en este marco, no se reduce a la presencia o intervención en actividades educativas, sino que se trata de un proceso activo y continuo de construcción de ciudadanía desde la infancia (Cussiánovich y Navarro, 2009). En esa línea, Arias Vanegas (2017) planteó que la participación debe entenderse como parte de un proceso de humanización de la primera infancia, que garantiza las condiciones materiales y el reconocimiento pleno como sujetos de derecho capaces de aportar a su comunidad.

El Unicef (2022) subrayó que los sistemas educativos deben adaptarse para asegurar oportunidades significativas de participación, incluso desde los primeros años, por medio de prácticas pedagógicas que respeten sus ritmos, lenguajes y formas de expresión. En este sentido, el juego libre se presenta como una de las prácticas más potentes y concretas para ejercer este derecho.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2010a) definió el juego libre como una actividad personal, flexible y espontánea que responde al mundo interior del niño, ya que, al ser de su propia creación, le pertenece y lo compromete. En este tipo de juego, los niños deciden con quién jugar, qué materiales usar, cómo organizar sus acciones y qué sentido darles, lo que se vincula directamente con los cuatro componentes de la participación: ser informado, expresar opinión, ser escuchado e incidir en decisiones (Unicef, 2022).

Siguiendo esta perspectiva, existe evidencia que vincula la participación con el desarrollo temprano. De acuerdo con los datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES), analizados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2024), solo el 48,4 % de los niños entre 24 y 36 meses presenta un nivel de comunicación verbal acorde con su edad. Una de las razones detrás de esta cifra es que solo el 40,9 % de los niños de 19 a 36 meses participa frecuentemente en conversaciones con adultos en sus hogares. Esta baja participación en interacciones significativas puede afectar directamente su desarrollo cognitivo, emocional y social (Shonkoff y Phillips, 2000).

Frente a esta situación, se realiza una revisión de fuentes actualizadas y de relevancia académica, que han sido extraídas a través de una búsqueda sistematizada en repositorios de publicación de organizaciones especializadas como la Unesco, el Unicef y el Minedu, así como bases de datos como ERIC y Dialnet. Este estudio bibliográfico se organiza en tres capítulos: el primero aborda el juego libre y sus características; el segundo explica los enfoques sobre participación; y el tercero establece una relación entre ambos. Esta última es la contribución del presente trabajo, pues se teoriza que, en la primera infancia, el rol del adulto en las propuestas de juego libre de materiales y ambientes promueve el desarrollo de los componentes y elementos de la participación.

Proponer al juego libre como práctica educativa vinculada con el ejercicio del derecho a la participación resulta fundamental para comprender de qué manera esta experiencia puede favorecer procesos de autonomía, toma de decisiones y expresión de opiniones desde la primera infancia. En ese sentido, el presente estudio no solo busca analizar el valor formativo del juego libre dentro de la educación inicial, sino también aportar elementos que permitan a las escuelas reconocer y fortalecer prácticas como la hora del juego libre, para así promover espacios donde los niños y niñas puedan ejercer una participación auténtica, en concordancia con los enfoques actuales de infancia y el marco normativo vigente.

En suma, este trabajo busca contribuir a una educación inicial más respetuosa, democrática e inclusiva, donde los niños y niñas sean reconocidos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, y donde el juego libre deje de ser solo una estrategia didáctica, para ser comprendido también como una expresión legítima de ciudadanía infantil.

CAPÍTULO I: EL JUEGO LIBRE EN EL NIVEL INICIAL

1.1. Definición y características del juego libre

El juego constituye un conjunto de actividades presentes desde la primera infancia que favorecen el desarrollo de esquemas motores, la imaginación y la posibilidad de ficción, así como la aceptación de reglas sociales (Londoño Vásquez y Rojas López, 2020). Diversos autores han coincidido en que se trata de una actividad en la cual el individuo asume el control de su experiencia, ejerciendo iniciativa y toma de decisiones, lo que fomenta el aprendizaje de habilidades para la vida. En esa línea, el Unicef (2008) definió el juego como una de las formas más importantes mediante la cual los niños pequeños adquieren conocimientos y competencias esenciales.

Este apartado aborda el concepto de juego libre, por lo que resulta relevante precisar algunos matices conceptuales. Teixes (2014) identificó el juego libre como aquellas actividades lúdicas que surgen de la motivación intrínseca de los niños y niñas, desarrolladas en total libertad, sin objetivos concretos y con ritmo variable, asociándolo con el concepto *play*. En contraposición, los juegos con normas y objetivos definidos se relacionan con el concepto *game*. En español, ambos se traducen como “juego”, pero en el presente trabajo se adopta el término “juego libre” para referirse al primer concepto (*play*).

En este sentido, el juego libre puede definirse como una actividad espontánea que emerge del mundo interior del infante y que no debe ser interrumpida ni dirigida, ya que constituye un proceso valioso en sí mismo que estimula su desarrollo y aprendizaje (Teixes, 2014). Su ejecución en el aula requiere entornos diseñados, preparados y afectivos, dado que es una práctica de naturaleza no literal, en la que el niño transforma objetos comunes en elementos cargados de significado (Unicef, 2008). Para Vygotsky (2004), el juego es central en el desarrollo mental durante la etapa preescolar, pues permite actuar guiado por significados y no solo por lo que se percibe de forma inmediata. En este contexto, imaginar situaciones posibilita realizar acciones que no serían posibles en la vida real, liberándose de las reglas del mundo que lo rodea y favoreciendo la comprensión de ideas complejas y el desarrollo de un pensamiento más avanzado.

El juego libre se caracteriza por su espontaneidad, lo que potencia la autonomía y la autorregulación. Durante la expresión lúdica, los niños y niñas deciden por sí mismos, regulan sus impulsos y manejan sus emociones sin recibir instrucciones directas del adulto, construyendo así la base de sus capacidades psicológicas futuras. Cuando siguen su iniciativa, toman decisiones y tienen un papel activo, se convierten en protagonistas de sus propias experiencias; de este modo, reconocen su capacidad, autonomía y agencia en su proceso de aprendizaje (Unicef, 2008).

En esa misma línea, el juego libre orienta el desarrollo de la primera infancia, pues en él se manifiestan habilidades que luego se consolidarán en el ámbito escolar. A través del juego, el niño ingresa en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde logra realizar actividades que no podría ejecutar de forma independiente, pero que pronto incorporará a su repertorio habitual. Por ello, el juego no solo refleja el desarrollo, sino que lo impulsa activamente, actuando como una herramienta educativa poderosa que integra emociones, pensamiento y cultura (Vygotsky, 2004).

Otra característica esencial es la flexibilidad temporal y espacial: no existe un guion preestablecido ni un resultado predeterminado, ya que el énfasis recae en los procesos y no en los productos. En la propuesta educativa del nivel inicial en Perú, se recomienda dedicar un periodo diario de 60 minutos de juego continuo en el aula o en áreas libres del centro, tiempo durante el cual los individuos pueden desplazarse libremente entre espacios lúdicos según sus preferencias (Minedu, 2010b). De este modo, la ausencia de metas instrumentales distingue el juego libre del juego dirigido, que generalmente responde a objetivos curriculares específicos, mientras que el primero se valora por su aporte al desarrollo integral.

Cabe mencionar que el juego libre también posee un componente emocional, caracterizado por el afecto positivo, el placer, la alegría y el bienestar. Se vive de manera auténtica y gozosa, con flexibilidad y apertura, en un presente continuo donde el niño disfruta cada instante con libertad, curiosidad y entusiasmo. Aunque nadie le enseña a una infante a jugar, para potenciar su aprendizaje, es indispensable que el adulto proporcione un ambiente físico y emocional adecuado, así como los materiales necesarios (Minedu, 2010a).

En síntesis, el juego libre en la primera infancia combina espontaneidad, autonomía, autorregulación y disfrute; además, enriquece el contexto educativo al permitir que los niños y niñas actúen con libertad, de acuerdo con sus intereses, sin la presión de obtener resultados inmediatos. Esta conceptualización coincide con la visión del Unicef (2008), que subrayó que el juego es “una de las formas más importantes” para adquirir conocimientos y competencias esenciales para la vida. Por tanto, el juego libre se integra en un enfoque pedagógico participativo, en el que el aprendizaje surge de manera natural gracias a la motivación infantil, sin imposiciones adultocéntricas de instrucción directa.

1.2. Aportes del juego libre al desarrollo infantil

El juego libre es considerado una estrategia pedagógica central en la educación inicial peruana, ya que se reconoce su potencial para el desarrollo de competencias en niños y niñas en las diversas áreas de aprendizaje. Uno de los principios de la educación inicial que promueve el Minedu desde el currículo nacional es el juego (Minedu, 2016). En la guía *La hora del juego libre en sectores*, se ha definido un mínimo de 60 minutos diarios como momento pedagógico fijo, pues esta práctica contribuye al bienestar emocional, el aprendizaje y la autonomía de los niños y niñas (Minedu, 2010b).

El juego libre constituye un medio privilegiado para el desarrollo integral de niñas y niños, porque brinda oportunidades para desplegar y fortalecer habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motrices que les permitirán desenvolverse de manera autónoma y competente en su vida escolar y cotidiana. El juego es fundamental para el funcionamiento del cerebro durante la infancia, dado que, en los primeros seis años de vida, se forman millones de conexiones neuronales, las cuales, a través del juego, se estimulan directamente; en consecuencia, se potencia esa conectividad y la plasticidad cerebral. Cuando un niño juega y crea historias con los juguetes o construye con bloques, activa las áreas cerebrales responsables del lenguaje, la memoria, la atención y la resolución de problemas. Mientras se presentan más oportunidades de juego, aumenta la capacidad de aprendizaje y de pensamiento complejo y flexible (Minedu, 2010a).

A través del juego, los niños y niñas ejercitan su cuerpo, exploran el entorno, manipulan objetos y realizan movimientos que fortalecen su psicomotricidad, coordinación y sentido del equilibrio. De esta manera, se fomenta un crecimiento físico saludable, en el que los infantes adquieren habilidades motoras finas y gruesas. El juego

puede reflejar el estado en el que se encuentran respecto a su desarrollo, ya que revela tanto los hitos alcanzados como las ZPD. Cuando un adulto observa al niño jugar, puede identificar el nivel de pensamiento simbólico, la capacidad de resolución de problemas, la articulación del lenguaje y la calidad de las relaciones interpersonales. Esto convierte al juego en una herramienta diagnóstica crucial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente puede ajustar sus estrategias pedagógicas según el nivel evolutivo individual y grupal (Minedu, 2010a).

El juego es una experiencia valiosa y placentera, pero necesita realizarse en un ambiente donde el niño se sienta emocionalmente seguro y respetado como individuo. Solo se podrá desarrollar de manera plena en espacios donde se valore su expresión, se fomente una relación cercana y positiva con los adultos, y se respete la autonomía de los menores. En ese contexto, el juego tiene un papel importante para la regulación emocional de los niños y niñas, debido a que permite canalizar ansiedades, fortalecer la autoestima y construir vínculos basados en la empatía y la cooperación; incluso favorece la resiliencia, ya que el niño puede afrontar, de forma simbólica, situaciones complejas o difíciles que viva en su entorno (Minedu, 2010a).

Cabe destacar que el juego simbólico se constituye como un espacio natural para el desarrollo de la representación, entendida como la capacidad de recrear mentalmente situaciones, objetos o roles. Esta habilidad es la base para el pensamiento abstracto, el lenguaje y la habilidad de comunicación, la comprensión matemática y la expresión artística. Whitebread et al. (2009) explicaron que el juego simbólico o de simulación favorece de manera directa la autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas como la planificación, el monitoreo y la evaluación de las propias acciones. Durante este proceso, los niños ejercen su capacidad de decidir, organizar su actividad, establecer sus propias reglas y resolver situaciones, lo que fortalece su autonomía, su confianza y su sentido de autoeficacia.

Desde la perspectiva de Vygotsky, cuando un niño asume un rol o recrea una situación, recurre con frecuencia al habla privada para guiar sus acciones, regular su conducta y organizar sus ideas. Este uso del lenguaje como herramienta de autorregulación actúa como un puente entre la acción concreta y el pensamiento interno, consolidando procesos cognitivos complejos que más adelante se expresarán en su aprendizaje formal (Vygotsky, 2004).

El juego libre en la primera infancia responde a la necesidad humana fundamental de desplegar la imaginación, la curiosidad y la creatividad. Estos recursos, esenciales en una sociedad basada en el conocimiento, permiten a los niños y niñas afrontar desafíos, disfrutar de las experiencias y potenciar la capacidad innovadora. En el caso de la educación inicial, las habilidades que desarrollan a través del juego en la etapa preescolar constituyen la base de las denominadas “competencias del siglo XXI”, tales como la creatividad, la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Unicef, 2008).

En la investigación de Whitebread et al. (2009), se evidencia que las experiencias de juego iniciadas por los propios niños, particularmente cuando ocurren en pequeños grupos y sin intervención directa del adulto, propician con mayor frecuencia conductas autorregulatorias. En tales contextos, los infantes ensayan diferentes estrategias, buscan soluciones creativas y perseveran ante los retos, desarrollando una flexibilidad cognitiva que les permitirá adaptarse mejor a nuevas situaciones. Estos aprendizajes no se limitan al momento del juego, sino que se proyectan a largo plazo, influyendo en su disposición para aprender de manera autónoma y en su capacidad para resolver problemas en diversos ámbitos de su vida.

En este sentido, el juego libre integra de manera simultánea dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Mientras exploran, imaginan y crean, los niños aprenden a convivir, a coordinar con otros, a manejar sus emociones y a expresar sus ideas. El componente emocional también es relevante; al ser una actividad que nace de sus propios intereses, genera motivación intrínseca, placer y bienestar, lo que potencia la disposición para aprender. Por ello, su inclusión sistemática en la jornada escolar no debe considerarse como un simple recreo, sino como una estrategia pedagógica que, respetando la iniciativa y el protagonismo infantil, enriquece la experiencia educativa y contribuye a un desarrollo integral y armónico.

1.3. Implementación del juego libre en el nivel inicial

La implementación del juego libre en el nivel inicial no debe darse como una recompensa al “trabajo” de los niños ni debe ser un espacio de absoluta libertad sin acompañamiento del educador. Este debe ser un momento en la jornada pedagógica planificado, preparado, presentado y registrado como parte fundamental del desarrollo de las competencias de cada área.

El juego libre en sectores es una estrategia pedagógica con el poder de potenciar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los docentes deben preparar espacios y materiales adecuados, como estaciones de juego con objetos que despierten la curiosidad; a su vez, deben incentivar que los escolares elijan qué quieren explorar. Por su parte, los adultos deben acompañar el juego, seguir la iniciativa del niño, hacer preguntas, observar e intervenir cuando sea necesario, para enriquecer y potenciar el aprendizaje (Minedu, 2010a). Para que el juego resulte como estrategia pedagógica, es necesario que permita que los alumnos tengan tiempo suficiente para desarrollar, complejizar y cerrar el momento de juego. En la guía *La hora del juego libre en los sectores* (Minedu, 2010b), se propone que se brinde un tiempo de 60 minutos durante la jornada pedagógica, que incluya la planificación, organización, ejecución o desarrollo, orden, socialización y representación. Cabe indicar que este último paso no se ejecuta todos los días.

En la planificación, se reconoce la capacidad de acción de los infantes, ya que pueden tomar sus propias decisiones al seleccionar su sector, su propuesta de juego, el espacio a utilizar –si no está definido–, con quién y cómo jugar (Minedu, 2024). De esta manera, a través de su autonomía, controlan su experiencia lúdica y le dan un significado, interpretando y ampliando su comprensión del mundo que los rodea. Este momento incluye la participación de los niños y niñas en la creación de acuerdos sobre el uso de los materiales, los turnos y el momento de guardar y ordenar (Minedu, 2010a). Para este momento, se propone un tiempo aproximado de 10 minutos.

Durante el desarrollo del juego, se fomentan las habilidades de autorregulación y autonomía, y se despliega el componente placentero del juego y su factor motivador; así, se promueven emociones positivas que llevan a los infantes al aprendizaje, mientras se afianza la interacción social con habilidades como la comunicación, la empatía y la construcción de relaciones. Entonces, cuando el juego se aplica de manera organizada y consciente en la educación, no solo enriquece los procesos pedagógicos, sino que también garantiza una formación más humana, participativa y conectada con las necesidades reales del estudiante (Unicef, 2008).

Minedu (2024) propuso un tiempo aproximado de 35 minutos para el desarrollo del juego. Durante este espacio, es posible intervenir de manera respetuosa y pertinente si los niños y niñas nos han invitado a participar. El educador puede acompañar el juego de manera genuina, dejándose guiar por lo que proponen los infantes, describiendo sus

acciones y enriqueciendo sus propuestas. Asimismo, puede hacer preguntas, siempre y cuando estas lleven a complejizar el juego y no sean un interrogatorio. Las intervenciones no deben cuestionar el propósito o valor del juego, ni su lógica; tampoco deben sacar de contexto los aprendizajes ni cambiar el juego propuesto (Minedu, 2010a). El maestro puede registrar en fotos, videos y en su cuaderno de campo, de la forma más objetiva, posibles diálogos y acciones que se desarrollan en el desarrollo del juego, para complejizar su propuesta y materiales, y proponer espacios de mayor demanda cognitiva.

El Minedu (2024) no propuso un tiempo específico para el momento de socialización, representación y orden, pero sí indicó que, en la asamblea, se invite a los niños y niñas a compartir a qué jugaban, cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron, etc. También se les puede invitar a representar en los diversos lenguajes artísticos, como el dibujo esquemático a detalle, la pintura, el modelado en plastilina o arcilla, entre otros, para que así puedan simbolizar y distanciarse del juego. El momento de guardar los materiales es un cierre emocional y debe ser acompañado de manera cálida y activa, ya que los escolares no solo guardan objetos, sino también experiencias simbólicas y emocionales, y sus evocaciones. Por ello, debe tener una anticipación de 10 minutos.

El juego libre en los sectores se puede clasificar en juego motor, juego social, juego cognitivo, juego simbólico, juego constructivo y el juego con reglas. A través del juego motor, el niño descubre su cuerpo y posibilidades de movimiento, afina su coordinación, y desarrolla la psicomotricidad. En el juego social, aprende a convivir, a comunicarse y a formar vínculos afectivos que le ayuden a sentirse parte de un grupo. El juego cognitivo fomenta la curiosidad, invita a plantear preguntas, buscar soluciones y ejercitar la mente. Entre los dos y cinco años, el juego simbólico cobra especial importancia: ya que los objetos se transforman y los roles se interpretan, el pensamiento abstracto toma forma, y se abre la puerta al desarrollo del lenguaje y a la comprensión emocional del otro. En el juego constructivo, los materiales se convierten en medios para crear y organizar, estimulando el pensamiento lógico y espacial. Finalmente, el juego con reglas, más presente en etapas posteriores, les enseña a respetar normas, a colaborar y a ejercer el autocontrol. Cada uno de estos tipos de juego acompaña una etapa del desarrollo y nutre el aprendizaje desde la vivencia, el asombro y la acción significativa (Minedu, 2010a).

Para incentivar los diversos tipos de juego, es imprescindible contar con los materiales y espacios que los promuevan. Algunos de los sectores de juego propuestos en un aula de segundo ciclo son: biblioteca o cuentos, sociodramático, ciencia, privacidad o calma, construcción y arte (Minedu, 2010a). Sin embargo, los sectores deben nacer de las características del contexto de los infantes y de sus intereses.

Por ejemplo, un sector de juego sociodramático podría ser una casa, un restaurante, un consultorio del doctor, dentista o veterinario, una tienda, una farmacia, una pizzería, etc., según la edad y propuesta de los niños y niñas. También es posible tener sectores exteriores cuando se aprovechan las condiciones ambientales; en el caso de las zonas rurales, donde no se cuente con mucho espacio, se pueden tener cajas temáticas en lugar de los sectores tradicionales (Minedu, 2010b).

Los materiales que se colocan en los sectores del juego libre tienen un rol fundamental en su implementación, a partir de ellos se favorece la exploración, la creatividad y la imaginación. Estos deben ser abiertos y flexibles para que los niños puedan utilizarlos y transformarlos según sus intereses, evitando que sean excesivamente estructurados o que solo cumplan con un propósito; eso limitará la iniciativa y que piensen de manera creativa (Hedges, 2000). En ese sentido, los materiales no necesitan ser complejos ni costosos; incluso los objetos cotidianos pueden transformarse en recursos significativos si se presentan en un entorno que invite a la manipulación y a la experimentación.

Cuando los docentes incorporan el juego libre de forma consciente en el aula, pueden observar con precisión a cada niño: entender sus fortalezas, intereses y necesidades. Esta observación les permite ajustar sus estrategias, adaptar materiales y diseñar experiencias de aprendizaje más significativas, convirtiendo el juego en una herramienta pedagógica valiosa tanto para diagnosticar como para formar (Minedu, 2016; Unicef, 2008)

Desde esta perspectiva, el juego libre no solo apoya el desarrollo integral del infante, sino que se convierte en un pilar esencial de la práctica educativa, integrando lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo cultural en un proceso de aprendizaje auténtico y motivador.

En definitiva, para potenciar el valor del juego libre como estrategia para la enseñanza de niños y niñas de la educación inicial y para que se pueda usar de manera óptima, el docente no debe controlar el ambiente, sino facilitar y organizar momentos y espacios que permitan que el infante pueda destapar su curiosidad y manejar su propio aprendizaje. Los conceptos abstractos que resultan complicados de enseñar en metodologías que plantean que el docente dicte una clase pueden ser transmitidos a través del juego; de esta forma, se fomenta un aprendizaje significativo. Mediante la manipulación de objetos, la exploración de materiales y la ejecución de juegos simbólicos, se puede fortalecer el razonamiento, el lenguaje, la creatividad y la interacción social (Minedu, 2010b).

CAPÍTULO II: LA PARTICIPACIÓN Y SU IMPORTANCIA EN LA PRIMERA INFANCIA

La participación constituye un aspecto fundamental dentro de la educación inicial, ya que reconoce a los niños y niñas como sujetos activos capaces de expresar ideas, tomar decisiones e involucrarse en las experiencias que forman parte de su vida cotidiana. En los últimos años, este enfoque ha adquirido mayor relevancia dentro de los ámbitos educativos y sociales, debido a la necesidad de promover prácticas pedagógicas más democráticas, respetuosas y centradas en la infancia. Desde esta perspectiva, participar no significa únicamente permitir que los infantes hablen u opinen, sino generar espacios donde sus voces sean escuchadas, valoradas y consideradas dentro de los procesos de convivencia y aprendizaje.

Este capítulo aborda los principales fundamentos teóricos relacionados con la participación en la primera infancia. En primer lugar, se desarrolla la participación como derecho y principio de ciudadanía, comprendiendo su importancia dentro de la formación de sujetos capaces de convivir, dialogar y actuar en comunidad. Posteriormente, se presentan distintos aportes teóricos que amplían la comprensión de este concepto desde enfoques educativos y socioculturales. Finalmente, se analizan los componentes y elementos que hacen posible una participación auténtica dentro de los espacios educativos, enfatizando el rol del adulto y las condiciones necesarias para que los niños y niñas puedan ejercer este derecho de manera significativa en la educación inicial.

2.1. La participación como derecho y principio de ciudadanía

La participación se entiende como un derecho fundamental y, al mismo tiempo, en la primera infancia, debe comprenderse como un principio que permite iniciar la construcción de ciudadanía desde los primeros años de vida. Reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho implica asumir que tienen la capacidad de expresar opiniones, tomar decisiones y ser escuchados en los asuntos que afectan su vida cotidiana. En este sentido, la participación no se limita a permitir intervenciones aisladas, sino que requiere generar condiciones reales y sostenidas para que los niños puedan involucrarse activamente en su entorno.

Desde los planteamientos del Unicef (2008), es primordial escuchar a los niños y tener en cuenta sus perspectivas, a fin de garantizar su desarrollo integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Según esta información, resulta necesario cuestionar prácticas adultocéntricas en las que el adulto concentra el poder de decisión y avanzar hacia una relación más horizontal, donde las ideas y experiencias de los niños sean valoradas como parte del proceso educativo.

En el contexto educativo, promover la participación desde la educación inicial tiene un impacto profundo, ya que contribuye a formar ciudadanos capaces de convivir, dialogar y actuar en sociedad. A través de experiencias cotidianas como elegir a qué jugar, proponer ideas, resolver conflictos o construir acuerdos, los individuos desarrollan habilidades sociales, comunicativas y de pensamiento crítico que serán fundamentales a lo largo de su vida. Como señaló Hart (1993), la participación no solo implica ser escuchado, sino también tener la oportunidad de influir en las decisiones y asumir un rol activo dentro de la comunidad.

En esa misma línea, el Minedu (2016) destacó que el desarrollo de la autonomía y la convivencia democrática se construye desde las interacciones cotidianas en el aula. Por ello, el rol del docente es clave: debe generar un ambiente seguro, respetuoso y abierto, donde la participación sea auténtica y no simbólica, acompañando a los niños sin imponer, confiando en sus capacidades y promoviendo espacios donde puedan ejercer su voz de manera significativa.

La participación no aparece automáticamente, sino que se construye en la vida cotidiana del aula, en las interacciones que los niños establecen con sus pares, con los adultos y con el entorno. En este sentido, no basta con reconocer que los infantes tienen derecho a participar, sino que es necesario generar oportunidades reales para que puedan hacerlo de forma significativa. En lo cotidiano, participar no es solo “opinar”; implica que sus ideas sean escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta en las decisiones que afectan su experiencia educativa (Thomas, 2007). Desde esta mirada, los niños dejan de ser receptores pasivos y se reconocen como sujetos capaces de pensar, proponer e incidir en lo que ocurre en su entorno; así, se construyen aprendizajes con mayor sentido y conexión con su realidad.

Al mismo tiempo, la participación implica revisar cómo se toman las decisiones dentro del aula, ya que estas pueden abrir o limitar las oportunidades de los niños para involucrarse realmente. En muchos casos, aunque se promuevan espacios de participación, las decisiones siguen siendo asumidas principalmente por el adulto, lo que reduce la posibilidad de que los niños tengan un rol activo. En este sentido, Thomas (2007) señaló que estas dinámicas responden a una mirada adultocéntrica que tiende a ubicar a los niños en un lugar secundario dentro del proceso educativo. Por ello, promover la participación en el nivel inicial implica generar prácticas más abiertas, donde el diálogo y la escucha sean parte del día a día. Esto se refleja cuando se brinda a los escolares la oportunidad de participar en aspectos concretos de la vida en el aula, como la elección de actividades, el uso de materiales o la construcción de acuerdos, lo cual favorece su autonomía y su sentido de pertenencia.

2.2. Aportes teóricos sobre la participación en la primera infancia

La participación en la primera infancia ha sido abordada desde distintos enfoques teóricos que coinciden en reconocer a los niños y niñas como sujetos activos dentro de su propio proceso de desarrollo. Desde una perspectiva de derechos, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que los niños tienen derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que les afectan y a que esta sea tomada en cuenta de acuerdo con su edad y madurez (Unicef, 2006). Este reconocimiento marca un cambio importante en la manera de entender la infancia, pues se pasa de una visión en la que el niño es receptor de cuidado y protección, a una en la que se le considera capaz de participar, opinar y contribuir en los distintos espacios en los que se desenvuelve, incluyendo el educativo.

Desde el campo de la educación inicial, autores como Roger Hart (1993) han desarrollado modelos que permiten comprender los niveles de participación. El autor propuso la conocida “escalera de la participación”, donde se describen distintos grados, que van desde formas simbólicas o limitadas de participación hasta aquellas en las que los niños tienen un rol activo en la toma de decisiones. Este enfoque permite analizar críticamente las prácticas educativas e identificar si realmente se promueve una participación auténtica o si, por el contrario, se trata de espacios donde la voz del niño es considerada de manera superficial. En este sentido, la participación implica la expresión y la posibilidad de incidir en lo que ocurre.

Desde la perspectiva sociocultural, la participación se entiende como un proceso que se construye en la interacción con otros y en contextos específicos. En esta línea, Thomas (2007) planteó que la participación no es un estado fijo, sino una práctica que depende de las oportunidades que los adultos generan y de las relaciones que se establecen en el entorno. Esto implica reconocer que los niños desarrollan su capacidad de participar a través de experiencias concretas en las que pueden opinar, decidir y actuar. Asimismo, esta mirada permite comprender que la participación no ocurre de manera aislada, sino que está influenciada por factores culturales, sociales e institucionales que pueden facilitarla o limitarla.

En conjunto, los aportes teóricos revisados permiten comprender que la participación no es un concepto único ni estático, sino una construcción ampliada desde distintas perspectivas. Mientras algunos enfoques iniciales la vinculan principalmente con la expresión de opiniones, planteamientos más recientes la entienden como un proceso relacional en el que los niños y niñas interactúan con otros, toman decisiones y construyen significado en contextos reales. En esa línea, la participación no solo implica ser escuchado, sino también tener oportunidades concretas de incidir en lo que ocurre en el entorno cotidiano, lo que la convierte en un elemento clave para el ejercicio progresivo de la ciudadanía desde la primera infancia (Hart, 1993; Lansdown, 2005).

Tabla 1.
Perspectivas teóricas de la participación en la primera infancia

Perspectiva	Autor	Propuesta
Perspectiva progresiva de capacidades	Unicef (2008)	- Reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho. - La participación implica escuchar y considerar sus perspectivas. - Promueve el ejercicio pleno de sus derechos desde la infancia.
Participación auténtica y activa	Hart (1993)	- La participación va más allá de ser escuchado. - Los niños deben tener influencia real en las decisiones. - Propone distintos niveles de participación mediante la “escalera de la participación”.
Participación para la construcción de ciudadanía	Minedu (2017)	- La participación favorece la autonomía y la convivencia democrática. - Se construye en las interacciones cotidianas del aula. - Promueve la formación de ciudadanos desde la primera infancia.
Participación como construcción social	Thomas (2007)	- La participación se construye en la interacción con otros. - Depende de las oportunidades que los adultos generan. - Los niños participan cuando pueden opinar, decidir y actuar en contextos reales.

Participación basada en capacidades progresivas	Lansdown (2005)	- - -	La participación se fortalece gradualmente. Requiere que los adultos reconozcan las capacidades infantiles. Los niños deben contar con oportunidades reales para ejercer este derecho.
Participación como proceso de diálogo	Unicef (2022)	- - -	La participación implica diálogo e intercambio entre niños y adultos. Incluye cuatro componentes: ser informado, emitir opinión, ser escuchado e influir en las decisiones. Debe darse en un ambiente de respeto mutuo.
Participación centrada en la escucha e incidencia	Lundy (Unicef, 2026)	- - -	La participación se sostiene en cuatro elementos: espacio, voz, audiencia e influencia. Los niños necesitan oportunidades reales para expresarse. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta dentro de los procesos de decisión.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Condiciones para una participación auténtica

La participación en la primera infancia requiere comprender que los niños y niñas son capaces de involucrarse activamente en las experiencias y decisiones que forman parte de su vida cotidiana. Desde el enfoque de derechos, el Unicef (2008) señaló que los niños tienen derecho a expresar sus opiniones y a ser escuchados en todos los asuntos que les afectan, reconociendo que incluso desde edades tempranas poseen capacidades para comunicar intereses, necesidades y puntos de vista. En este sentido, la participación no debe entenderse únicamente desde el lenguaje verbal, sino también desde otras formas de expresión propias de la infancia, como el juego, el dibujo, el movimiento y las interacciones cotidianas dentro del aula.

Retomando la perspectiva de participación auténtica propuesta por Hart (1993), quien representó la participación mediante una escalera que avanza desde formas simbólicas hasta niveles donde los niños tienen una influencia real en las decisiones, resulta importante identificar qué condiciones hacen posible una participación significativa en la educación inicial. Asimismo, a partir del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, distintos autores y organismos como el Unicef han desarrollado componentes y elementos que permiten comprender cómo se construye la participación dentro de los espacios educativos. Estos aportes permiten analizar la participación no solo como un derecho, sino también como una práctica cotidiana que puede fortalecerse desde la primera infancia mediante experiencias de escucha, diálogo, elección e incidencia en la vida del aula.

2.3.1 Componentes de la participación

Como se ha mencionado, la participación en la primera infancia no consiste únicamente en permitir que los niños y niñas hablen dentro del aula, sino en reconocerlos como sujetos capaces de involucrarse activamente en las experiencias y decisiones que forman parte de su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, participar implica mucho más que expresar opiniones de manera aislada: supone generar espacios donde los niños puedan comprender, comunicar, ser escuchados y tener cierto nivel de influencia en aquello que ocurre en su entorno.

En relación con lo anterior, el Unicef (2022) planteó que la participación es un proceso de diálogo e intercambio entre niños y adultos basado en el respeto mutuo, en el que las opiniones de los niños son consideradas dentro de los procesos de decisión. A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, este organismo identificó cuatro componentes fundamentales de la participación: ser informado, emitir opinión, ser escuchado e incidir en las decisiones. Estos elementos permiten comprender que la participación requiere prácticas concretas y sostenidas dentro de los espacios educativos, especialmente en la educación inicial, donde las experiencias cotidianas cumplen un rol fundamental en la construcción de autonomía y ciudadanía.

El primer componente es ser informado. Esto implica que los adultos brinden información clara, accesible y adecuada a su edad sobre las actividades, acuerdos o situaciones en las que se involucran, para que los niños y niñas puedan participar de manera auténtica, ya que necesitan comprender aquello que ocurre a su alrededor. En el nivel inicial, esto puede verse reflejado cuando el docente explica las dinámicas del aula, anticipa cambios en las rutinas o presenta distintas posibilidades de juego y exploración. Tal como señaló el Unicef (2022), la información es una condición necesaria para la participación, ya que no es posible tomar decisiones o expresar opiniones significativas si no existe comprensión sobre aquello en lo que se participa.

Otro componente fundamental es emitir opinión, que se entiende como la posibilidad que tienen los niños y niñas de expresar ideas, intereses, necesidades y puntos de vista sobre situaciones que forman parte de su experiencia. En la primera infancia, esta expresión no ocurre solo a través del lenguaje verbal, sino también mediante el juego, el dibujo, el movimiento, las acciones y otras formas de comunicación propias de esta etapa. Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, el juego constituye uno de los

principales lenguajes de la infancia; por ello, escuchar las decisiones, intereses y formas de actuar de los niños durante el juego también representa una forma de reconocer su participación. El Unicef (2022) señaló que los niños deben contar con oportunidades reales para construir y expresar opiniones propias, tanto de manera individual como colectiva.

La participación no se limita al acto de expresarse. El tercer componente es ser escuchado, lo que implica que las opiniones y formas de comunicación de los niños sean recibidas con atención y respeto por parte de los adultos. En este sentido, escuchar no significa únicamente oír lo que el niño dice, sino valorar sus ideas y reconocerlas como importantes dentro de la vida del aula. Esto exige que el docente adopte una actitud de observación y escucha sensible frente a las distintas maneras en las que los niños comunican lo que piensan o sienten. El Unicef (2022) planteó que los niños tienen derecho a que sus opiniones sean tomadas en cuenta de acuerdo con su edad y madurez, lo que requiere relaciones pedagógicas más horizontales y menos centradas en la autoridad adulta.

Finalmente, uno de los aspectos más importantes de la participación es la posibilidad de incidir en las decisiones. Esto significa que las opiniones de los infantes no solo sean aceptadas y escuchadas, sino que tengan efectos reales sobre algunas decisiones o dinámicas que ocurren en su entorno cotidiano. En el nivel inicial, esto puede observarse cuando participan en la elección de juegos, materiales, proyectos, acuerdos de convivencia o formas de organizar determinados espacios del aula. En ese sentido, participar implica que sus ideas sean consideradas dentro de la toma de decisiones, favoreciendo progresivamente su autonomía y sentido de pertenencia. De esta manera, la participación deja de ser una práctica simbólica y se convierte en una experiencia concreta que permite a los niños reconocerse como parte activa de la comunidad educativa (Unicef, 2022).

2.3.2. Elementos de la participación

La participación no ocurre de manera espontánea ni se limita únicamente a permitir que los infantes hablen o den opiniones dentro del aula. Para que realmente puedan participar, es necesario que existan condiciones que favorezcan la escucha, el diálogo y la posibilidad de involucrarse en experiencias significativas dentro de su entorno cotidiano. En este sentido, el Unicef (2026), a partir del modelo propuesto por Laura Lundy, señaló

que la participación se construye a través de cuatro elementos fundamentales: espacio, voz, audiencia e influencia. Estos elementos permiten comprender que participar implica contar con oportunidades reales para expresarse, ser escuchados y percibir que las ideas y opiniones de los niños tienen importancia dentro de las dinámicas y decisiones que forman parte de la vida escolar.

El primer elemento es el espacio, que se entiende como la oportunidad real y segura que tienen los niños y niñas para participar. Este espacio no se refiere únicamente al lugar físico, sino también al clima emocional y relacional que se construye dentro del aula. Para que exista participación, los escolares deben sentir que pueden expresarse sin miedo en un ambiente donde sus ideas sean respetadas y donde existan tiempos y oportunidades para intervenir. En educación inicial, esto puede observarse en momentos cotidianos como las asambleas, el juego libre, la elección de actividades o las conversaciones grupales; aquí el docente organiza situaciones que favorecen el diálogo y la escucha. El Unicef (2026) señaló que el espacio debe ser accesible, seguro y respetuoso, de modo que todos los niños puedan involucrarse de acuerdo con sus posibilidades y formas de comunicación.

El segundo elemento es la voz, que hace referencia a la posibilidad de expresar pensamientos, emociones, intereses y opiniones de manera libre. En la primera infancia, esta expresión no ocurre solamente a través del lenguaje verbal, sino también mediante el juego, el dibujo, los gestos, el movimiento y otras formas propias de comunicación infantil. Reconocer a los niños como sujetos activos implica valorar todas las maneras en las que comunican lo que piensan o sienten. En este sentido, el rol del adulto consiste en generar oportunidades y brindar apoyo para que los niños puedan expresar sus ideas con confianza. Según el Unicef (2026), la voz requiere acompañamiento, tiempo e información comprensible, ya que participar también implica ayudar a los niños a construir y comunicar sus opiniones.

Otro elemento importante es la audiencia, entendida como la existencia de personas dispuestas a escuchar de manera auténtica aquello que los niños expresan. La participación pierde sentido cuando las opiniones infantiles son escuchadas solo de forma simbólica o superficial. Por ello, escuchar implica reconocer el valor de lo que dicen y considerar seriamente sus aportes dentro de las decisiones o dinámicas del aula. En la práctica pedagógica, esto supone que el docente observe, dialogue y responda a las ideas

de los escolares, mostrando interés genuino por sus perspectivas. El Unicef (2026) explicó que la audiencia debe asumir una actitud responsable frente a la participación, reconociendo que escuchar también implica dar importancia a la voz infantil.

Finalmente, el cuarto elemento es la influencia, que se refiere a la posibilidad de que las opiniones y propuestas de los niños tengan algún efecto real sobre lo que ocurre en su entorno. Esto no significa que los niños tomen todas las decisiones, sino que puedan percibir que aquello que expresan es considerado dentro de ciertos procesos cotidianos. En el nivel inicial, esto puede reflejarse cuando participan en la elección de juegos, materiales, acuerdos o actividades del aula. Asimismo, implica que los adultos expliquen qué decisiones se tomaron y por qué; de este modo, se fortalece el sentido de pertenencia y corresponsabilidad. El Unicef (2026) sostuvo que la influencia convierte la participación en una experiencia significativa, ya que permite que los niños comprendan que su voz tiene un impacto dentro de la comunidad educativa.

Tabla 2.
Elementos de la participación

Elemento	Descripción
Espacio	Deben ofrecerse oportunidades seguras e inclusivas para expresar opiniones y visiones.
Voz	La expresión de opiniones libres debe ser libre y a través del medio que se elija.
Audiencia	Las opiniones deben ser atendidas no solo escuchadas.
Influencia	Las opiniones se deben de tener en consideración de manera apropiada.

Fuente: Adaptado de Lundy (Unicef, 2026).

CAPÍTULO III:

LA RELACIÓN ENTRE EL JUEGO LIBRE Y EL EJERCICIO DE LA PARTICIPACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

El presente capítulo analiza la relación entre el juego libre y el ejercicio de la participación en primera infancia; para ello, se establecen vínculos entre las condiciones pedagógicas del juego libre en sectores propuestas por el Minedu (2010a) y las perspectivas teóricas de la participación desarrolladas por diversos autores.

Uno de los principales aportes del presente trabajo es la interpretación de la literatura revisada sobre ambos conceptos. Desde la propuesta de participación auténtica y activa de Hart (1993), se comprende que la participación en la primera infancia trasciende la simple escucha y requiere oportunidades reales para que los niños y niñas influyan en las decisiones que afectan su experiencia cotidiana. Asimismo, la perspectiva de Lundy (como se citó en Unicef, 2026) enfatiza que la participación requiere garantizar espacios, voz, audiencia e influencia, elementos fundamentales para que las opiniones infantiles tengan reconocimiento e incidencia real.

En este marco, el juego libre no solo se interpreta como una actividad espontánea o recreativa, sino como un escenario de construcción de ciudadanía, diálogo y ejercicio progresivo de derechos, donde los niños y niñas participan activamente en la toma de decisiones, la interacción con otros y la construcción de significados compartidos.

3.1. El rol del adulto acompañante del juego libre en la participación

El rol del adulto y su propuesta de ambientes, registro y planificación del juego libre, especialmente del juego libre en sectores, constituyen condiciones pedagógicas esenciales para que la participación pase de ser simbólica a auténtica en la primera infancia. Desde el enfoque del Minedu, el adulto no dirige el juego libre en sectores, sino que crea las condiciones para que este emerja desde la iniciativa de los infantes, a quienes comprende como sujetos activos de su aprendizaje (Mineduc, 2018).

Desde la perspectiva de Hart (1993), esta posición del adulto resulta fundamental para promover una participación auténtica y activa, ya que los niños y niñas no solo son incluidos de manera simbólica en las actividades, sino que cuentan con posibilidades reales de decidir, proponer e influir en el desarrollo del juego. En este sentido, el adulto

debe evitar prácticas directivas o adultocéntricas que limiten la iniciativa infantil, con la finalidad de favorecer contextos donde las decisiones de los escolares tengan valor y consecuencias reales dentro de la experiencia educativa.

La guía sobre el juego simbólico, propuestas por Minedu (2019), profundizó este rol al señalar que el adulto actúa como promotor del juego mediante acciones como preparar escenarios, observar de forma activa, acompañar respetuosamente y profundizar en el juego para ampliar la imaginación de los estudiantes. Estas acciones no solo favorecen el desarrollo de la función simbólica, sino que configuran un entorno donde la participación se vuelve posible y significativa, según los elementos de la participación: el espacio, la voz, la audiencia y la influencia (Unicef, 2026).

El adulto acompañante del juego libre cumple un papel esencial en garantizar la presencia de los elementos de la participación. La organización de ambientes y materiales favorece la existencia de espacios seguros e inclusivos; la libertad de elección y expresión fortalece la voz de los niños y niñas; la observación y documentación pedagógica constituyen formas de audiencia; y la incorporación de sus intereses y propuestas en la planificación evidencia influencia real en las decisiones pedagógicas.

En esa misma línea, el rol del adulto y sus propuestas de espacios y materiales configuran un sistema de mediación que posibilita el ejercicio progresivo de la participación, transitando desde la expresión espontánea hacia formas más complejas de agencia, colaboración e incidencia en la vida del aula, donde la participación transforma la cultura escolar, aumenta el sentido de pertenencia y fortalece la confianza en la comunidad educativa (Unicef, 2026). Por lo tanto, la participación en la primera infancia no surge de manera espontánea, sino que depende de las oportunidades y condiciones que los adultos construyen en la vida cotidiana del aula (Thomas, 2007). Por ello, el diseño de ambientes, la organización del tiempo, la selección de materiales y las formas de acompañamiento constituyen mediaciones fundamentales para que los infantes puedan ejercer progresivamente su derecho a la participación.

3.2. Componentes de la participación presentes en el juego libre

Al analizar el juego libre en la primera infancia, desde un enfoque de derechos, es posible establecer una relación concreta con los componentes fundamentales de la participación, establecidos a partir del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño: ser

informado, emitir opinión, ser escuchado e incidir en las decisiones (Unicef, 2022). Estos componentes no se presentan de manera aislada, sino que se articulan dinámicamente en la experiencia lúdica, configurando el juego libre como un espacio privilegiado para el ejercicio de la participación.

- Ser informado: Se hace visible en las condiciones que el entorno educativo ofrece para que los niños y niñas comprendan las posibilidades de acción dentro del juego. En el contexto del juego libre en los sectores, los niños y niñas acceden a información a través de la organización del ambiente, la disposición de materiales y los momentos de asamblea. Aquí se explicitan acuerdos, opciones de juego y normas de convivencia. Esta información, adaptada a su edad y presentada de manera accesible, les permite tomar decisiones informadas sobre su participación (Minedu, 2010a; Unicef, 2022).
- Emitir opinión: Se evidencia cuando los infantes expresan sus intereses, preferencias e ideas en relación con el juego. Esto ocurre en la libre elección de los sectores y en el momento de planificación, donde los niños comunican a qué desean jugar, con quién y cómo organizar su actividad. Asimismo, durante el desarrollo del juego, en especial en los espacios de juego simbólico, este se constituye como un lenguaje a través del cual los niños y niñas elaboran y comunican significados, emociones y experiencias. De este modo, la participación se concreta en la posibilidad de construir y expresar una opinión propia, tanto de manera individual como colectiva (Unicef, 2022).
- Ser escuchado: Se evidencia en el rol del adulto como observador activo y en la interacción entre pares. La escucha, en la primera infancia, implica la observación de los niños y niñas con todos los sentidos y un registro riguroso que reconozca las múltiples formas de expresión infantil, la diversidad de lenguajes, gestos y narrativas de juego. Desde la pedagogía de la escucha propuesta por Rinaldi (2001), escuchar implica reconocer a los infantes como sujetos competentes, capaces de construir teorías, expresar significados y participar activamente en la vida colectiva. En este sentido, la escucha pedagógica supone una actitud ética del adulto que valida los múltiples lenguajes de la infancia y otorga valor a sus formas de expresión. El adulto que observa, registra y valida las iniciativas de los niños y niñas, en el juego colaborativo, según la edad, también atiende y responde a las

propuestas de sus compañeros y compañeras; así, el juego se convierte en un entorno donde las opiniones son recibidas y respetadas. Este reconocimiento es fundamental para que la participación no sea simbólica, sino significativa. (Minedu, 2010b; Unicef, 2022).

- Incidir en las decisiones: Se manifiesta cuando las opiniones y acciones de los niños tienen un impacto real en el desarrollo del juego y en la organización del entorno educativo. En el juego libre, los infantes influyen directamente en la construcción de la actividad lúdica, al definir roles, establecer reglas y transformar los escenarios de juego. Asimismo, cuando el adulto integra las observaciones, intereses y experiencias observadas en el juego, para ajustar la planificación pedagógica, se evidencia que la participación trasciende el momento inmediato y tiene efectos en las decisiones educativas. Estas experiencias de elección y toma de decisiones se relacionan con la perspectiva de capacidades progresivas propuesta por Lansdown (2005), quien sostuvo que la participación se fortalece gradualmente cuando los adultos reconocen las capacidades de los niños y niñas y generan oportunidades reales para ejercer este derecho desde edades tempranas.

En síntesis, el juego libre en la primera infancia permite el ejercicio integrado de los componentes de la participación: los niños son informados, expresan sus opiniones, son escuchados y logran incidir en su entorno. Estas condiciones están integradas en las características propias del juego libre, su espontaneidad, autonomía y flexibilidad. Sin embargo, es fundamental el rol del adulto y las estrategias en el aula para que esta participación tenga verdadera incidencia. De este modo, se contribuye a la construcción progresiva de ciudadanía desde la primera infancia, en coherencia con la propuesta del Minedu (2016), que reconoció la participación cotidiana como una condición fundamental para el desarrollo de la autonomía, la convivencia democrática y el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

Tabla 3.
Componentes de la participación en el juego libre

Componente de la participación (Unicef, 2022)	Evidencia en el juego libre	Estrategias pedagógicas (Minedu, 2017)
Ser informado	Los niños conocen las posibilidades de juego, los sectores disponibles, los	Organización intencionada de los sectores, presentación de materiales

	materiales y las normas de convivencia. Comprenden qué pueden hacer y cómo participar dentro del espacio lúdico.	accesibles y variados, y asamblea inicial para comunicar acuerdos y opciones de juego.
Emitir opinión	Los niños expresan a qué desean jugar, con quién, cómo organizarse y qué roles asumir. Comunican ideas, intereses y emociones a través del lenguaje verbal y del juego simbólico.	Asamblea de planificación donde los niños eligen y proponen, acompañamiento respetuoso que fomenta la expresión, y uso de preguntas abiertas durante el juego.
Ser escuchado	Las ideas y propuestas de los niños son atendidas por el adulto y por sus pares. Se validan sus decisiones, narrativas y formas de juego.	Observación activa, registro pedagógico (anotaciones, fotos, videos) e intervenciones que reconocen y amplían el juego sin interrumpirlo.
Incidir en las decisiones	Las decisiones de los niños transforman el desarrollo del juego (roles, reglas, escenarios) y orientan la organización del aula y la planificación docente.	Ajuste de la planificación a partir de los intereses observados, reorganización de materiales y sectores, e inclusión de experiencias de juego en nuevas propuestas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia

3.3. Elementos de la participación presentes en el juego libre

El primer elemento de la participación es el espacio (Unicef, 2022, 2026), donde se definen reglas, propósitos y criterios de inclusión y pertenencia. Con los niños y niñas de primera infancia, durante el juego libre en sectores, el adulto organiza materiales variados, accesibles y seguros que invitan a la exploración y a la representación simbólica. Este diseño responde a la necesidad de ofrecer condiciones reales para la participación, ya que los infantes requieren oportunidades concretas para formar una opinión y expresarla (Unicef, 2022, 2026). En esta línea, el enfoque de derechos se alinea con las características de los ambientes en inicial, ya que la participación requiere entornos seguros, inclusivos y adecuados a la edad, con diversidad de materiales que permitan la autonomía y la libertad de elección. (Minedu, 2024)

Respecto a la voz, el rol del adulto implica reconocer que los infantes tienen derecho a expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les afectan, incluyendo el juego. Esto se evidencia cuando los niños deciden qué, cómo y con quién jugar, ejerciendo su autonomía progresiva (Unicef, 2022). El juego simbólico se convierte así en un lenguaje privilegiado de expresión, donde los niños comunican ideas, emociones y significados.

En cuanto a la audiencia, la observación activa del adulto constituye una forma de escucha pedagógica. El adulto observa sin interrumpir y registra intereses, conflictos y dinámicas, lo cual permite reconocer el sentido del juego desde la perspectiva infantil. Esto responde al principio de que la participación no solo implica hablar, sino ser efectivamente escuchado y tomado en cuenta (Unicef, 2022; 2026).

Finalmente, la influencia se manifiesta cuando las decisiones y experiencias de los niños inciden en el desarrollo del juego y en las decisiones pedagógicas. El adulto, al enriquecer el juego sin dirigirlo y al considerar la información recogida para ajustar el entorno y la planificación, permite que la participación tenga efectos reales para las niñas y niños (Unicef, 2022).

3.4. Estrategias en el aula para implementar el juego libre como ejercicio de participación

La implementación del juego libre como ejercicio de participación en la primera infancia requiere la construcción de estrategias pedagógicas que articulen la organización de los espacios, las interacciones, el registro y la toma de decisiones dentro de la vida cotidiana del aula. Desde un enfoque de derechos, la participación no ocurre de manera espontánea, sino que depende de las oportunidades y condiciones que los adultos generan para que los escolares puedan expresar sus ideas, tomar decisiones e influir en su entorno (Thomas, 2007). En este sentido, el acompañamiento del adulto durante el juego libre implica una presencia activa y sensible que no dirige el juego, sino que reconoce y legitima la voz infantil dentro de los procesos pedagógicos.

En primer lugar, la organización de los espacios constituye una estrategia fundamental para favorecer la participación. Los ambientes de juego libre deben ofrecer materiales variados, accesibles, seguros y culturalmente significativos que permitan la exploración, la autonomía y la libre elección. Desde la perspectiva de Lundy (como se citó en Unicef, 2026), el espacio representa uno de los elementos esenciales de la participación, ya que los niños y niñas requieren contextos reales donde puedan expresar sus intereses y construir significados. De este modo, la organización intencionada de los sectores favorece que los infantes tomen decisiones sobre qué jugar, cómo hacerlo y con quién interactuar, para que así fortalezcan progresivamente su capacidad de agencia.

En segundo lugar, la circularidad del diálogo constituye una estrategia que promueve la construcción colectiva de la participación. Los momentos de asamblea antes, durante y después del juego permiten que los niños comuniquen sus ideas, negocien acuerdos, compartan experiencias y reflexionen sobre lo vivido. Estas interacciones favorecen una participación entendida como proceso de diálogo e intercambio entre niños y adultos (Unicef, 2022). Asimismo, desde la perspectiva de Hart (1993), estos espacios posibilitan formas de participación auténtica y activa, pues las opiniones de los niños y niñas tienen influencia en las decisiones que organizan la experiencia educativa.

En tercer lugar, el registro pedagógico y la documentación constituyen estrategias clave que articulan la audiencia y la influencia dentro de la participación en primera infancia. La observación activa del adulto, acompañada de registros escritos, fotografías, videos y narrativas pedagógicas, permiten reconocer las múltiples formas de expresión infantil presentes en el juego. Desde la pedagogía de la escucha propuesta por Rinaldi (2001), documentar implica otorgar valor a las teorías, emociones y lenguajes de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos competentes capaces de construir significados. Asimismo, la documentación pedagógica permite que las experiencias e intereses observados durante el juego incidan en la planificación y organización del aula, evidenciando que la participación tiene efectos reales en las decisiones pedagógicas.

En cuarto lugar, la devolución y proyección del juego constituyen estrategias que fortalecen la continuidad de la participación. Cuando el adulto recupera las experiencias, preguntas e intereses surgidos en el juego para proyectar nuevas propuestas, investigaciones o modificaciones en los espacios, reconoce que las iniciativas infantiles poseen valor dentro del proceso educativo. Esta continuidad favorece niveles de participación donde los infantes no solo expresan sus opiniones, sino que influyen progresivamente en la construcción de las experiencias de aprendizaje (Hart, 1993).

De igual forma, la inclusión de las familias fortalece la participación como práctica comunitaria y democrática. El enfoque de derechos reconoce la importancia del acompañamiento de adultos significativos para garantizar procesos participativos respetuosos, pertinentes y sostenibles (Unicef, 2022). La articulación entre familia y escuela amplía los espacios donde los niños pueden ejercer su voz, compartir decisiones y construir sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Por último, estas estrategias evidencian que el juego libre no constituye únicamente una metodología pedagógica, sino un escenario de ejercicio ciudadano en la primera infancia. A través del juego, los niños y niñas participan activamente en la construcción de relaciones, acuerdos, significados y decisiones compartidas, desarrollando experiencias tempranas de convivencia democrática, autonomía y reconocimiento mutuo.

En este marco, el presente trabajo aporta una interpretación pedagógica que vincula los fundamentos del juego libre en sectores con los componentes y elementos de la participación desarrollados por Hart (1993), Lundy (como se citó en Unicef, 2026) y el Unicef (2022). A partir de la revisión documental, este trabajo busca contribuir a la comprensión del juego libre como una práctica pedagógica de participación auténtica, escucha e incidencia infantil.

CONCLUSIONES

1. El juego libre en los sectores constituye una práctica pedagógica que permite el ejercicio concreto del derecho a la participación, ya que posibilita que los niños y niñas tomen decisiones sobre qué, cómo y con quién jugar. Esto evidencia que la participación no es un proceso abstracto, sino una experiencia situada que se construye en la vida cotidiana del aula, alineándose con el enfoque de ciudadanía activa.
2. La estructura del juego libre favorece distintos niveles de participación, desde formas consultivas hasta experiencias más cercanas a la participación liderada por la infancia. En este sentido, el juego libre se ubica en los niveles superiores de la escalera de participación, porque permite que los niños no solo sean escuchados, sino que tengan control sobre la actividad.
3. El rol del adulto es determinante en la calidad de la participación, ya que actúa como mediador entre la libertad del niño y las condiciones del entorno. Estrategias como la organización del espacio, la observación activa y el acompañamiento respetuoso permiten garantizar los elementos de la participación (espacio, voz, audiencia e influencia), evitando prácticas simbólicas o adultocéntricas.
4. El registro pedagógico y la incorporación de los intereses de los niños en la planificación constituyen evidencias concretas de influencia infantil, pues permiten que sus experiencias impacten en las decisiones educativas. Esto responde al enfoque de participación como proceso continuo y significativo, en el que las opiniones de los niños generan cambios reales en su entorno.
5. El juego libre no solo favorece la participación, sino que contribuye al desarrollo de capacidades comunicativas, sociales y cognitivas, especialmente en contextos donde existen limitadas oportunidades de interacción significativa. En este sentido, se consolida como una práctica clave para promover una educación inicial más democrática, inclusiva y centrada en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

REFERENCIAS

- Arias Vanegas, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 127-142. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a6>
- Cussiánovich, A. y Navarro, M. (2009). *Construyendo juntos una nueva mirada. Hacia una participación protagónica significativa. Save the Children*. https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/construyendo_juntos_REFERENCIA_ARTEFINAL.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/peru/informes/aprendizaje-atraves-del-juego>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. <https://www.unicef.org/peru/informes/aprendizaje-atraves-del-juego>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Módulo 4: Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2026). *Participación escolar: Ejercer la ciudadanía desde los derechos de la infancia y la adolescencia*. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/biblioteca/unicef-educa-EDI-guia-participacion-escolar-ciudadania-derechos-infancia-.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). *Convención sobre los Derechos del Niño: guía para niños y niñas. Unicef para cada infancia*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/convencion-version-ninos>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hedges, H. (2000). Teaching in early childhood: Time to merge constructivist views so learning through play equals teaching through play. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(4). <https://doi.org/10.1177/183693910002500404>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Desarrollo infantil temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad: ENDES 2024*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6813724-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2024>
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Unicef.

<https://digitallibrary.un.org/record/556609?v=pdf>

Londoño Vásquez, L. y Rojas López, M. (2020). De los juegos a la gamificación: propuesta de un modelo integrado. *Educación y Educadores*, 23(3), 493-512. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.7>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-para-la-elaboracion-del-plan-de-formacion-ciudadana-en-educacion-parvularia/>

Ministerio de Educación. (2010a). *La hora del juego libre en los sectores: Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4904>

Ministerio de Educación. (2010b). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2825868-orientaciones-pedagogicas-para-educacion-inicial>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2024). *Espacios educativos: Ambientes pensados para nuestros bebés, niñas y niños*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10166>

Rinaldi, C. (2001). Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas*, (1), 3-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138532>

Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077268/>

Teixes, F. (2014). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.

Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

Vygotsky, L. S. (2004). Play and its Role in the Mental Development of the Child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. y Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.40>