



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

La autonomía en niños de preescolar de una institución educativa
pública

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en educación

AUTORA:

Leon Roldan, Zoila Estela (ORCID: 0000-0001-9205-4097)

ASESOR:

Dr. Méndez Vergaray, Juan (ORCID: 0000-0001-7286-0534)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A mis añorados padres Arturo y Zoila con inmensa gratitud por haberme brindado todo su amor y hacer de mí una persona de bien.

A mis amadas hijas Valeria y Sylmara, a mi querido esposo Javier por todo el apoyo incondicional y aliento permanente que me dieron para lograr la culminación de mi tesis.

Agradecimiento

A Dios, por haberme bendecido siempre y dado la fortaleza necesaria para seguir adelante, al doctor Juan Méndez por su excelente asesoría y consejos que me brindó, a las personas que de una u otra manera me apoyaron y guiaron con sus conocimientos para lograr la realización de mi investigación.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Resumo	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	15
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra y muestreo y unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	21
3.6. Método de análisis de datos	22
3.7. Aspectos éticos	22
IV. RESULTADOS	23
V. DISCUSIÓN	48
VI. CONCLUSIONES	54
VII. RECOMENDACIONES	56
VIII. PROPUESTAS	58
REFERENCIAS	65
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de la población por edades	18
Tabla 2 Distribución por edad y sexo	19
Tabla 3 Fiabilidad de la prueba de Vineland	21
Tabla 4 Nivel de autonomía	24
Tabla 5 Autovalimiento	25
Tabla 6 Autovalimiento para alimentarse	26
Tabla 7 Autovalimiento para vestirse	27
Tabla 8 Locomoción	28
Tabla 9 Ocupación	29
Tabla 10 Comunicación	30
Tabla 11 Socialización	31
Tabla 12 Contingencia autonomía	32
Tabla 13 Contingencia autovalimiento	32
Tabla 14 Contingencia autovalimiento para alimentarse	33
Tabla 15 Contingencia autovalimiento para vestirse	33
Tabla 16 Contingencia locomoción	34
Tabla 17 Contingencia ocupación	34
Tabla 18 Contingencia comunicación	35
Tabla 19 Contingencia socialización	36
Tabla 20 Prueba de Normalidad	36
Tabla 21 Rango promedio por edad de la variable autonomía	37
Tabla 22 Contrastación de la variable autonomía	38
Tabla 23 Rango promedio de la dimensión autovalimiento	39
Tabla 24 Contrastación de la dimensión autovalimiento	39
Tabla 25 Rango promedio de la dimensión autovalimiento para alimentarse	40
Tabla 26 Contrastación de la dimensión autovalimiento para alimentarse	40
Tabla 27 Rango promedio de la dimensión autovalimiento para vestirse	41
Tabla 28 Contrastación de la dimensión autovalimiento para vestirse	41
Tabla 29 Rango promedio de la dimensión locomoción	42

Tabla 30 Contrastación de la dimensión locomoción	43
Tabla 31 Rango promedio de la dimensión ocupación	44
Tabla 32 Contrastación de la dimensión ocupación	44
Tabla 33 Rango promedio de la dimensión comunicación	45
Tabla 34 Contrastación de la dimensión comunicación	45
Tabla 35 Rango promedio de la dimensión socialización	46
Tabla 36 Contrastación de la dimensión socialización	46

Índice de figuras

Figura 1. Figura Nivel de autonomía	24
Figura 2. Figura Nivel de autovalimiento	25
Figura 3. Figura Nivel de autovalimiento para alimentarse	26
Figura 4. Figura Nivel de autovalimiento para vestirse	27
Figura 5. Figura Nivel de locomoción	28
Figura 6. Figura Nivel de ocupación	29
Figura 7. Figura Nivel de comunicación	30
Figura 8. Figura Nivel de socialización	31

Resumen

La autonomía es el derecho y la capacidad más importante en el desarrollo del ser humano, porque le permite autenticidad, crecimiento y libertad, en un clima de respeto y en los niños se manifiesta como la capacidad de tomar decisiones con libertad, responsabilidad y criterio propio. El objetivo fue el determinar si existen diferencias significativas entre el nivel de autonomía de los niños de 3; 4 y 5 años. El estudio comparativo, de enfoque cuantitativo, con diseño transversal descriptivo comparativo, contó con una muestra de 90 niños. Se aplicó la escala de maduración social de Vineland y se aplicó el estadístico no paramétrico de Kruskal-Wallis. Los resultados se evidenciaron diferencias significativas entre el nivel de autonomía ($p=0.000$) de los niños de 3, 4 y 5 años, componentes de la muestra; lo mismo que para las dimensiones de autovalimiento para vestirse ($p=0.000$), ocupación ($p=0.000$), comunicación ($p=0.000$) y sociabilización ($p=0.025$); mientras que en las dimensiones de autovalimiento ($p=0.422$), autovalimiento para alimentarse ($p=0.226$), locomoción ($p=0.256$) no existen diferencias significativas. Se recomienda la planificación y desarrollo de actividades extracurriculares tipo talleres que contribuyan a mejorar el nivel de autonomía de los estudiantes de educación inicial.

Palabras clave: Autonomía, autovalimiento, juego, preescolar

Abstract

Autonomy is the right and the most important capacity in the development of the human, being because it allows authenticity, growth and freedom, in a climate of respect and in children it is manifested as the ability to make decisions with freedom, responsibility and their own criteria. The objective was to determine if there are significant differences between the level of autonomy of the children of 3; 4 and 5 years. The comparative study, with a quantitative approach, with a comparative descriptive cross-sectional design, had a sample of 90 children. The Vineland social maturation scale was applied and the non-parametric Kruskal- Wallis statistic was applied. The results showed significant differences between the level of autonomy ($p = 0.000$) of the 3, 4 and 5 year old children, components of the sample; the same as for the dimensions of self-worth to dress ($p = 0.000$), occupation ($p = 0.000$), communication ($p = 0.000$) and socialization ($p = 0.025$); While in the dimensions of self-worth ($p = 0.422$), self-worth to eat ($p = 0.226$), locomotion ($p = 0.256$) there are no significant differences. The planning and development of extracurricular activities such as workshops that contribute to improving the level of autonomy of initial education students is recommended.

Keywords: Autonomy, self-sufficiency, play, preschool

Resumo

A autonomia é o direito e a capacidade mais importantes no desenvolvimento do ser humano, porque permite autenticidade, crescimento e liberdade, num clima de respeito, e nas crianças manifesta-se como a capacidade de tomar decisões de forma livre, responsável e com os seus próprios critérios. O objectivo era determinar se existem diferenças significativas entre o nível de autonomia das crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. O estudo comparativo, com uma abordagem quantitativa e um desenho comparativo descritivo transversal, incluiu uma amostra de 90 crianças. Foi aplicada a escala de Maturação Social de Vineland e foi utilizada a estatística não paramétrica Kruskal-Wallis. Os resultados mostraram diferenças significativas entre o nível de autonomia ($p=0,000$) das crianças de 3, 4 e 5 anos, componentes da amostra; bem como para as dimensões de auto-eficácia para vestir ($p=0,000$), ocupação ($p=0,000$), comunicação ($p=0,000$) e socialização ($p=0,025$); enquanto nas dimensões de auto-eficácia ($p=0,422$), auto-eficácia para alimentar ($p=0,226$), locomoção ($p=0,256$) não há diferenças significativas. Recomenda-se o planeamento e desenvolvimento de actividades extracurriculares, tais como workshops que contribuem para melhorar o nível de autonomia dos estudantes do ensino precoce.

Palavras-chave: Autonomia, auto-afirmação, brincadeira, pré-escola

INTRODUCCIÓN

La autonomía es la condición de todo ser humano de desarrollar áreas, de tomar decisiones y de actuar por uno mismo de una manera independiente, en cualquier contexto sociocultural, porque le permite autenticidad, crecimiento y libertad, en un clima de respeto a las personas y normas de convivencia; y, en los niños se manifiesta como la capacidad de tomar medidas enmarcadas dentro de la normativa socio-contextual, saber desenvolverse por él mismo viviendo en medio del mundo, con ideas y valores propios, sin que nadie influya en ellos, sin esperar a que los demás las hagan necesariamente por él.

En este sentido, Campo (2010); Linkiewich et al. (2021); Matte-Gagné et al. (2015) manifiestan que los niños entre 3 y 7 años realizan reveladores avances que van adquiriendo progresivamente la capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria; también, son procesos donde ellos se empoderan y refuerzan su autoestima; por tanto constituyó un objetivo primordial de este trabajo el conocer el grado de autonomía de los estudiantes de la institución de educación inicial donde se realizó el estudio; la misma que se ubica en Huaycán, uno de los asentamientos humanos más poblados de Ate, que es el tercer distrito más poblado de Lima Metropolitana. Huaycán, está considerada como una sociedad en construcción, con proliferación del hacinamiento de viviendas, alto nivel de violencia callejera y familiar, alto grado de precocidad en el embarazo, así como un alto índice de transgresiones a la libertad sexual a niñas y adolescentes, entre otras perturbaciones sociales Caldas et al. (2014); Nijs & Nicolaou (2021).

Actualmente la institución educativa de referencia cuenta con una población estimada de 400 estudiantes, acompañados por 14 docentes y es parte de la Red 05, siendo considerada por la UGEL 06 como una “Escuela Vitrina”, por las buenas prácticas desarrolladas en ella y estar focalizada para los procesos de cambio y monitoreo en pro de la acreditación institucional. Aunque el contexto educativo interior es alentador, durante los últimos cinco años los reportes de evaluación indicaron que los niveles de autonomía de los estudiantes se encontraron muy por debajo de lo esperado, comprometiendo el desarrollo de diversas áreas curriculares y por ende la formación integral del estudiante; esto como consecuencia de la no inclusión de objetivos educativos que apunten al desarrollo de la autonomía, en el modelo educativo peruano de los primeros años, por lo que para muchos docentes es una competencia que debe ser adquirida en edades superiores Mostacero

(2015).

Por otro lado, es necesario considerar que el juego en edades tempranas es la herramienta de mayor utilidad en el desarrollo cognitivo, físico –funcional, afectivo y social del niño y lo que le proporciona la oportunidad de ser autónomo, sin embargo se observó una poca intervención de los niños en la elaboración de los juegos en los que participa, donde tiene la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes anteriores, relacionando el deseo con la praxis, anticipando sus acciones y gestionando la toma de decisiones, en diálogo con los demás, lo que demanda mayor control interior y autonomía (Guamán & Venet 2019; García 2012; Vuorisalo et al., 2019).

Esto, según Mostacero (2015) sintetizada en abordajes deficientes de la autonomía y del elemento lúdico, aspectos que deberían ser centrales en los años iniciales, lo que frenan considerablemente la expresión del niño con el riesgo de obstruir su futuro intelectual y para Sarramona (2012); Solórzano (2017); (Schwarz et al. 2020); producen posteriormente la consolidación de ciudadanos de posturas acríticas frente a las informaciones que reciben y frente a los fenómenos sociales de los cuales son parte, o entonces individuos de principios éticos fácilmente corruptibles. Por tanto, Piaget (2005); Farcas & Curelaru (2010) consideran que la etapa preescolar es el mejor momento para que el infante consiga los instrumentos necesarios para que pueda alcanzar variaciones trascendentes en la forma de percibir y actuar en sus interrelaciones con la otredad que supone ser autónomo.

Debido a estas premisas que describen la problemática de estudio se formuló como problema general: ¿Qué diferencia existe entre el nivel de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años, de una institución educativa inicial pública en el distrito de Ate, Lima?

Tomando en cuenta cómo se desarrolla el conocimiento y las habilidades psíquicas de los infantes es de destacar, que estos son internalizados en las actividades sociales (Álvarez & Balmaceda, 2018; De Rosa, 2018). A partir, de esta reflexión se plantea la importancia de realizar la investigación en niños entre 3 y 5 años.

En el sentido práctico, permitirá abordajes específicos que contribuyan a mejorar el desarrollo de la praxis pedagógica conducentes al mejoramiento de los

niveles de autonomía infantil referida y se pueda proyectar a otras escuelas y a toda la comunidad, toda vez que el nivel de autonomía ejerce considerable efecto en las relaciones personales e interpersonales, ya que refiere al progresivo dominio corporal y emocional; asimismo, su capacidad adaptativa a situaciones nuevas (Guamán & Venet, 2019; Hughes & Lewis, 2020).

Metodológicamente este estudio busca contribuir con el mejoramiento del proceso educativo en este nivel, ya que sus resultados pueden servir para mostrar las debilidades de la presente estructura curricular de este nivel educativo y la necesidad de una revisión realista; y apoyándose en J. Rodríguez & Cruz (2020); Rajab & Wright (2020), así como en Mostacero (2015) pretende diversificar las herramientas metodológicas para el trabajo docente. Por otro lado, se pone a disposición de futuros estudios tipos, el test de Vineland, adaptado y validado específicamente para este estudio, así como los procesos de análisis y comparación estadística.

Tanto para el área profesional como para el contexto social, esta investigación busca contribuir a la resolución del problema mencionado, ya que la autonomía necesita ser trabajada desde edades muy tempranas, a fin de disminuir la dependencia, incrementar el sentido de iniciativa de los niños y desarrollar el control de sus emociones (Ochoa 2018; Devjak et al. 2021).

Epistemológicamente, este estudio se basa en los paradigmas positivista y post positivistas refrendados por Ceron (2017), para quien la fundamentación epistemológica de una investigación se nutre de paradigmas científicos y de teorías aceptadas; siendo los primeros conjuntos de principios y procedimientos que se aceptan en un campo del conocimiento humano y las segundas, un conjunto de conocimientos especulativos que se consideran como pautas dialécticas; por tanto, se aceptan como premisas que la realidad es objetiva, que puede ser dirigida y aprehendida bajo leyes y mecanismos matemáticos de manera incompleta, que estos objetos y leyes provienen de la realidad exógena; que el investigador tiene una posición distante y no interactiva con el objeto de estudio y por ende excluye la posibilidad de asumir juicios de valor; también de que se utiliza la medición y la estadística como herramientas principales de investigación y se formulan preguntas e hipótesis que anticipan el comportamiento de la realidad y los sujetos estudiados,

buscando la demostración de teorías a través de la deducción lógica y los procesos de abstracción.

En cuanto a los objetivos, Vara (2015) refrenda que son acciones que buscan la investigación y que indican la intención de lo que se va a lograr como metas y que la investigación acaba cuando han cumplido los objetivos; por tanto, el objetivo general considerado fue: Determinar qué diferencia existe entre el nivel de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años de una institución educativa inicial pública en el distrito de Ate, Lima. Además, los específicos fueron:

Determinar qué diferencia existe entre el nivel de autovalimiento; autovalimiento para alimentarse; autovalimiento para vestirse; la locomoción, la ocupación, la comunicación y la socialización, de los niños de 3, 4 y 5 años, de una institución educativa inicial pública en el distrito de Ate, Lima.

En consecuencia, se buscó probar la siguiente hipótesis general de investigación: Existen diferencias significativas entre el nivel de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años, de una institución educativa inicial pública en el distrito de Ate, Lima. De igual manera, las hipótesis específicas fueron: Existen diferencias significativas entre el nivel de autovalimiento; autovalimiento para alimentarse; autovalimiento para vestirse; la locomoción, la ocupación, la comunicación y la socialización de los niños de 3, 4 y 5 años, de una institución educativa inicial pública en el distrito de Ate, Lima.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional los sistemas educativos han evolucionado paulatinamente, desde una corriente netamente conductista hasta una visión constructivista y significativa, influenciada por las teorías de Piaget y Vygotsky, quienes a pesar de que discrepan en una serie de cuestiones ideológicas y procesales, según Montealegre (2016); Rivera Michelena (2016) y (Logan et al. 2013) concuerdan que las personas tienen una participación activa en el proceso de construir los conocimientos, el mismo que tiene lugar con el desarrollo e interdependencia de procesos sociales e individuales.

Investigadores como A. Ortiz et al. (2015); F. González & Mitjás (2016); Medeiros (2016); Vernaschi (2017); Pando (2018); Santos et al. (2020) consideran que en el último decenio del siglo pasado la información del conductismo sufrió serias críticas debido a que no tuvieron en cuenta el contexto social en los procesos de aprendizaje; hecho que dio lugar a la aparición de nuevas corrientes que consideraron como factor trascendente los entornos sociales, dando lugar a la emergencia de los paradigmas socio-constructivistas. Finalmente, dio lugar a los modelos de aprendizaje por competencias (Agama-Sarabia & Crespo-Knopfler, 2016; D. Ortiz, 2015; Raynaudo & Peralta, 2017; Tornero, 2017).

Entre los antecedentes que se tienen en consideración y que sirvieron para realizar la discusión de los resultados, destacan los siguientes:

J. González et al., (2002) buscan brindar información básica y referente a docentes de inicial, que les permita identificar las etapas del desarrollo en que se encuentran los infantes de 4 y 5 años, en el área de desarrollo físico, psicomotriz, cognitivo-lingüístico y socioemocional; para lo cual realizó un estudio cualitativo no estandarizado, en base al aporte de especialistas en salud y educación; concluyendo que los niños entre cuatro y cinco años están en un periodo de transición y requieren, sobre todo, fortalecer su autoestima, el nivel de seguridad en sí mismo y en el establecimiento de relaciones con sus pares y adultos de su entorno.

Por su parte Inigán (2017) analiza una metodología basada en principios pedagógicos orientados al desarrollo y fortalecimiento del nivel de autonomía en niños de 4 y 5 años, la misma que gira en torno al juego como eje central de su crecimiento integral y considerando que cada individuo es único e irrepetible y que

se desarrolla a su propio ritmo; para lo cual realizó una investigación descriptiva y bibliográfica con la aplicación de encuestas a los docentes especializados y listas de cotejo a los niños de la muestra; concluye que la autonomía es un principio pedagógico que tiene gran relevancia en la evolución de la personalidad, lo que permite que los niños desarrollen niños niveles de reflexión en función a sus necesidades físicas, cognitivas y afectivas; de igual modo señala que los niños de 4 a 5 años al no haber terminado de consolidar en su totalidad los elementos que componen la autonomía, no sienten motivación para tomar la iniciativa de aprender tanto de su entorno como de sus pares; siendo poco positivo su estatus de convivencia con otros niños, porque aún no se han terminado de fortalecer el respeto y la empatía, dificultando su consolidación en el grupo, como un ser autónomo que defienda lo que piensa, con tolerancia a los sentimientos y pensamientos de su entorno.

En otro aspecto, Duarte et al., (2010) realizan una investigación documental, basándose en el informe de 11 programas y una investigación que vinculaban la familia con la primera infancia, encontrando que existe un proceso gradual de vinculación entre la familia y los programas direccionados a los infantes; con el surgimiento de nuevas tipologías familiares y la necesidad de incluir acciones que promuevan el desarrollo de los niños; concluyen también que hay muy poca investigación sobre este tema.

Esta misma autora (Duarte-Duarte, 2013), estudia el problema de los infantes como individuos contemporáneos desde una perspectiva pluralista y diversificada que va más allá del enfoque monolítico y universal de la modernidad, lo que la conlleva a reconocer nuevos entornos de socialización para los niños y nuevas maneras en que se configuran sus identidades con la intervención de los medios de comunicación que brindan incesante información y modos de conocimiento y sugieren formas de estar y de ser; de igual modo concluye que se han reconfigurado las relaciones de poder y autoridad entre los niños y los adultos, con el consecuente debilitamiento de los antiguos patrones de autoridad y el rol en las familias tradicionales.

Ochoa (2018) aboga por el desarrollo de la autonomía moral desde el preescolar, para lograr el desarrollo integral de niños desde temprana edad ya que

la educación es el medio más efectivo para lograr la conciliación, la superación de la indigencia y la disminución de la desigualdad social; al favorecer en los infantes la elaboración de juicios morales cada vez más autónomos, el establecimiento de relaciones democráticas; que comprendan que a pesar de que sus compañeros son diferentes, es importantes para el grupo y al establecer relaciones pacíficas se influye en su moralidad, brindándoles la posibilidad de ser más autónomos y auto reguladores de su conducta.

Viquez-Zavala (2015) realiza un estudio cualitativo de diseño investigación-acción con infantes entre 3 y 4 años, llegando a la conclusión que los niños en esa etapa preescolar son capaces de ser protagonistas de su aprendizaje y tener un papel reflexivo, crítico y transformador, que exigen el derecho a ser escuchados, autónomos y libres de ser ellos mismos.

Por su parte, Montero (2017) defiende el uso del juego didáctico como una metodología específica para este nivel educativo inicial demostrando que este tipo de juegos no sólo es parte del desarrollo de los niños, sino también de los adultos; por tanto, requiere esfuerzo conjunto de docentes y alumnos para ser un reforzador y una motivación del aprendizaje autónomo y activo de los estudiantes concluyen.

También León et al. (2021) concluyeron que las actividades del debate lúdico en los infantes son ideales para el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo; por tanto, se debe trabajar desde las etapas más tempranas, en la medida que los procesos autónomos requieren de estimulación temprana y de un ambiente saludable que permita crear ciudadanos críticos y responsables, en independencia de la normativa coactiva; lo que invita a realizar actividades donde el protagonismo debe estar centrado en el infante, en su interioridad, sus necesidades imaginativas y de pacto con los otros; lo que contribuirá al incremento de habilidades relacionadas con diferentes áreas del quehacer humano.

Por último, Samame (2020) elaboró un programa con la finalidad de desarrollar las habilidades de autonomía en infantes de dos años de un Pronoei; la pesquisa cuantitativa y diseño cuasi experimental contó 64 participantes divididos en dos grupos: control y experimental; para lo cual usó la encuesta como técnica y una lista de cotejo como instrumento de recolección de datos; el estadístico utilizado fue U Mann Whitney; las evidencias mostraron una mejora en la autonomía

del grupo experimental, reflejando infantes más afectivos, seguros y motrizmente más independientes; por otra parte, el grupo control no mostró cambios sustanciales.

Teóricamente, la autonomía puede definirse como gobernarse a sí mismo y su desarrollo implica el llegar a tener la capacidad de pensar por uno mismo, asumiendo un sentido crítico y tener en cuenta otros puntos de vista, ya sea en el ámbito moral o en el intelectual; la primera trata sobre lo que es bueno o malo, mientras que la segunda sobre lo que es falso o verdadero Kamii, (2020); enfocada pedagógicamente, Puig y Martín (2020) definen autonomía, como una competencia para, en la praxis, tomar decisiones individuales y colectivas de manera reflexiva, crítica, respetuosa y responsable, Gómez et al., (2015)

La autonomía es la capacidad de un sujeto de decidir sobre su conducta y accionar con libertad; libertad, que a decir de Mazo Álvarez (2012) es un principio bioético coherente con la responsabilidad que se tiene consigo mismo, con los demás y con la sociedad; de modo tal que la autonomía es una capacidad que se logra paulatinamente en función al tiempo y está en estrecha relación con el ser capaz de elaborar y ejercitar sus propios normativos, sin necesitar control externo; este autor cita a Díaz (2009), quien asevera que la autonomía es el mayor don que puede tener una persona y consiste en el ejercicio de su libertad; ya sea para creer, pensar, dudar, disentir, tratar de comprender, para crear, construir y actuar; libertad para ser uno mismo y decidir; con una sola limitación: la libertad de los demás.

Al respecto Sarramona (2012); Paxson & Schady (2007) sostiene que la autonomía supone ser capaces de asumir roles de criticidad personal, amparado en la visión de la otredad dentro del contexto en el que se desenvuelve, el cual está pautado oral y éticamente. Mientras que Mazo (2012); Zhang & Whitebread (2021) consideraron que la autonomía es una competencia que los infantes van elaborando en el contacto con otros infantes y adultos. Ambos autores coinciden que en esta etapa los infantes superan el egocentrismo de los primeros años de vida, lo que significa el respeto a valores como equidad, participación y justicia, reconociendo los derechos de otros.

Para Fraile (2010); Jaramillo et al. (2017), consideran que la autonomía es una competencia prioritaria conectada al nivel de madurez del estudiante e influye

en su desarrollo crítico y de emprendimiento; por lo que la define como la capacidad para tomar decisiones y tener iniciativa, solucionar problemas, realizar tareas con libertad de acción y expresión, valerse y gobernándose por sí mismo, pensar y actuar de forma independiente, autogestionarse y autoabastecerse en forma responsable y respetuosa de los demás y del entorno y por tanto el desarrollo del nivel de autonomía le va permitiendo a los estudiantes emanciparse de falsas ideas, centrar la comunicación distorsionada y liberarse de modos coercitivos de relación social, con el consecuente mejoramiento de la actividad personal y social, siendo esto una praxis transformadora; del mismo modo le permite una mayor capacidad de aprendizaje autónomo, organizado y responsable a un ritmo personalizado; por lo que propone el desarrollo de la autonomía a partir de métodos de enseñanzas activas como el aprendizaje por descubrimiento o basado en problemas, entre otros y el uso de estrategias docentes diferenciadas de tres tipos:

Estrategias de tipo cognitivo y procedimientos intencionales para tomar decisiones que mejoren su aprendizaje y rendimiento.

Estrategias de tipo metacognitivo o de reflexivas acerca del proceso de aprendizaje en sí mismo.

Estrategias de reforzamiento y apoyo a su autocontrol y manejo del esfuerzo y la voluntad que promuevan circunstancias facilitadoras del aspecto afectivo del estudio.

En la otra vertiente, autonomía en los niños, significa autosuficiencia funcional, lo que implica capacidad psicomotriz para realizar tareas diversa relacionadas al contexto temporal y espacial donde se desenvuelve; esto requiere reconocimiento de su esquema corporal, un determinado nivel de dominio físico y motor, adecuado a la acción a realizar y el necesario entendimiento del reto planteado por la tarea por cumplir. De acuerdo con Campo (2010) los infantes de 3 a 7 años progresan significativamente en sus competencias lingüísticas, su manera de pensar y el almacenamiento de la información; asimismo, son capaces de aprender a controlar conscientemente sus impulsos para adaptarse a su realidad social (Beckers et al., 2020; Bostani, 2021; Gola, 2021; Musher-Eizenman et al., 2019).

Enfocando el desarrollo de la autonomía, todos los especialistas concuerdan

en que las actividades lúdicas tienen un alto impacto en el desarrollo autonómico, ya que exige una serie de habilidades y prácticas donde los niños aprenden y desarrollan experticia para ser más independientes en sus relaciones; así como, para lograr un progresivo dominio corporal y emocional e incorporar lo aprendido a nuevas situaciones (M. García et al. 2017; Solórzano-Mendoza 2017; Ochoa 2018; Chang 1998).

Es por tanto, que bajo la premisa de que todo sistema educativo tiene como finalidad primordial el formar un individuo integral, competente y feliz, es que el juego tiene un rol protagónico en el proceso educativo, ya sea por su carácter funcional y adaptativo y/o por ser una herramienta eficaz de aprendizaje y preparación para la vida de relación; en la medida que implica interactuar con el contexto y/o diversos actores, mediado por normas de desarrollo y convivencia que resultan placenteras a pesar de los factores externos (O’Nions et al., 2021; Pirchio et al., 2021; Vaughn et al., 2016). Por otra parte, Gallardo-López & Gallardo Vázquez (2018) y Enriz (2014) destacaron que la actividad lúdica con fines educativos es un importante acotador conceptual si se utiliza con fines didácticos, afirmando que los individuos que juegan por obligación no están jugando al no tener libertad de decidir su participación, y que realmente están jugando son aquellos que lo hacen porque desean y encuentran placer en su participación, concluyendo que en esto consiste ser libre, es decir ser autónomo.

Por su parte, M. García et al. (2017), Solórzano (2017) y Ochoa (2018) coinciden en que la actividad lúdica influye en la autonomía; contribuyendo a incrementar las vivencias y aprovechar sus experiencias, para tener más control y ser cada vez más independiente en sus relaciones, dominando progresivamente su corporeidad y sus habilidades emocionales adaptativas a situaciones nuevas; recalcando como componentes más significativos el ser más resolutivo con capacidad de control emocional. Asimismo, Olaya & Ramírez, (2015); Carranza & Caldera (2018); Guamán & Venet, (2019) afirmaron que la actividad lúdica se convierte en un factor facilitador de la autonomía y mediador de los aprendizajes significativos; por ello, los infantes son capaces de transferir conocimientos nuevos para aplicarlos a otros contextos por generalización. En la misma línea, Párraga-Salvatierra et al. (2021) agregan en la actividad lúdica constituye un pilar en la

actividad pedagógica.

Por tanto, es necesario concentrar los esfuerzos en la utilización del juego como herramienta pedagógica indispensable en los niños, pues sirve fortalecer su acción colaborativa propiciando espacios idóneos para la actividad grupal, y en función de este proceso, adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos (Párraga-Salvatierra et al., 2021; Green, 2013). Sincrónicamente, les permite mejorar su nivel de autonomía, al ser conscientes de sí mismos y desarrollar un perfil personal donde destacan las habilidades senso-perceptivos-motoras (Nazario & Paredes 2020; Koutsoupidou 2020; Laranjeiro 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La metodología es para Arias (1999) todo el proceso que recorre el investigador durante el desarrollo de su estudio, las técnicas, herramientas y procedimientos empleados para enfrentar al problema estudiado.

El método utilizado en esta pesquisa fue el hipotético-deductivo, ya que luego de observar la problemática, se elaboraron hipótesis que dieran posibles respuestas y comprensión a la problemática observada y buscar con la investigación su contrastación; al respecto A. Rodríguez & Pérez (2017) consideran que este método de investigación es aquel que se inicia a partir de la formulación de hipótesis inferidas de principios y/o leyes, o puede ser surgir de datos empíricos de las que se deducen.

La investigación fue de tipo básico, ya que se tuvo como objetivo el ampliar el conocimiento de los niveles de autonomía de los grupos de sujetos de estudio y si entre ellos había diferencias significativas; al respecto Vara (2015) asevera que las investigaciones básicas buscan generar conocimientos que llenen vacíos de saber.

La pesquisa fue cuantitativa, toda vez que recopila la información con respecto a la variable nivel de autonomía, se midió, cuantificó, sistematizó y analizó empleando el análisis estadístico; sobre esto Hernández- Sampieri & Mendoza (2018) aseveran que en este enfoque se analiza la información recopilada y se contrastan las hipótesis con el uso de estadísticos.

Según Ñaupas et al. (2018) una investigación es descriptiva-comparativa cuando pretende establecer si es que existen semejanzas o diferencias entre los grupos o situaciones de estudio; por tanto este estudio tuvo un diseño descriptivo comparativo, porque buscó, en base a un proceso de comparación, si existían diferencias significativas entre el nivel de autonomía que presentaban los diferentes grupos de estudio; es descriptivo porque el investigador pretende conocer y describir el estado de la variable de interés en su actual estado, sin manipularla o modificarla y, es comparativo porque mide la misma variable a los tres grupos de estudio y compara entre ellos sus resultados, para determinar si existen o no diferencias entre ellos; por tanto no es experimental, basándose en lo fundamentado por Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), quien afirma que en un estudio no experimental los elementos mantienen inalterable su forma durante el lapso del

proceso investigativo.

En lo referente a su temporalidad, este estudio fue de corte transversal, porque los instrumentos de medición fueron aplicados en una sola oportunidad a cada sujeto de estudio y la variable fue medida en un momento único; al respecto Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) refieren que una investigación es transeccional o transversal cuando los datos se recogen en un tiempo único.

El diseño de la investigación corresponde al modelo descriptivo comparativo, cuyo esquema es el siguiente:

M1 O1

M2 O2

M3 O3

$O1 \cong O2 \cong O3$

$\neq \neq$

Donde:

M1; M2; M3 = muestra de inicial 3 años, 4 años y 5 años

O1; O2; O3 = medida de la variable autonomía en las tres muestras.

3.2. Variable y operacionalización

Variable de interés: Nivel de autonomía

Definición conceptual: Kamii (2020) conceptúa la autonomía como la capacidad para autogobernarse y su desarrollo implica el llegar a tener la capacidad de pensar por uno mismo, asumiendo un sentido crítico y tener en cuenta otros puntos de vista, ya sea en el ámbito moral o en el intelectual.

Definición operacional: operacionalmente se buscó medir el nivel de autonomía que los sujetos integrantes de los grupos ostentaban, a través del conocimiento de sus dimensiones; para luego compararlos entre sí y en cada una de sus dimensiones; esta es, autovalimiento, autovalimiento para alimentarse, autovalimiento para vestirse, la locomoción, nivel de ocupación, la comunicación y la socialización.

Variable interviniente: Edad

Definición conceptual: Según el diccionario de la Real Academia Española (2011), es el tiempo que ha vivido una persona.

Definición operacional: Operacionalmente se consideró los años vividos por los sujetos participantes, teniendo en cuenta la diferencia entre el año actual (de la toma de datos) y el año de nacimiento de las unidades de estudio.

Operacionalización de la variable autonomía: con la finalidad de poder evaluar la autonomía en niños de 3, 4 y 5 años, se utilizó la prueba de madurez social de Vineland, cuyas dimensiones son: (a) autovalimiento, (b) autovalimiento para alimentarse, (c) autovalimiento para vestirse, (d) locomoción, (e) ocupación, (f) comunicación, (g) socialización. Además, los indicadores de la primera dimensión son: pide ir al baño (ítems 35), evita dificultades simples (ítems 41), se cuida sólo en el baño (ítems 51); de la segunda dimensión: come con tenedor (ítems 38), bebe sin ayuda (ítems 39); en la tercera dimensión son: se saca el saco o el vestido (ítems 37), se seca las manos (ítems 40), se pone el saco o vestido sin ayuda (ítems 42), se abotona sus vestidos (ítems 47), se lava las manos sin ayuda (ítems 50), se lava la cara sin ayuda (ítems 52), se viste sólo sin hacer lazo (ítems 54); en la cuarta dimensión son: baja escaleras a un paso por escalón (ítems 45), anda por la vecindad sólo (ítems 52), anda por la vecindad sólo (ítems 61); en la quinta dimensión son: inicia sus propios juegos (ítems 36), corta con tijeras (ítems 43), ayuda en los quehaceres de la casa (ítems 48), usa lápiz o crayón para dibujar (ítems 55), sabe patinar (ítems 57); en la sexta dimensión son: relata experiencias (ítems 44), escribe palabras simples (ítems 58); en la séptima dimensión son: juega cooperativamente en el nivel kindergarden (ítems 46), actúa para otros (ítems 49), juega ejercicios de competencia (ítems 56), juega juegos simples de mesa (ítems 59). La escala de medición del instrumento es ordinal: siempre = 2; a veces = 1; nunca = 0.

Para tal propósito, en base a la prueba de madurez social de Vineland, se aplicó una entrevista a los sujetos de estudio, responsables del cuidado del infante.

Las dimensiones estudiadas son concordantes con lo planteado en la mencionada prueba de madurez social de Vineland, al igual que sus indicadores y normativos de medición.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Población

La población, como lo precisan Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), es el conjunto de todos los sujetos de investigación, eventos o situaciones por estudiarse y que presentan características definidas específicas; mientras que la muestra es, de acuerdo con Ñaupas et al. (2018), un grupo representativo de la población que cuentan con los mismos atributos para arribar a los objetivos planteados. Esta pesquisa contó con una población de 403 infantes entre 3 y 5 años de Huaycán, Ate-Vitarte.

Tabla 1

Distribución poblacional por edades.

Edad	Población	Cantidad de aulas
03 años	115	4
04 años	144	5
05 años	144	5
Total	403	14

Muestra

La muestra definida por Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) como un subgrupo de la población sobre el cual, el investigador aplicará los respectivos instrumentos de medición y recogerá la información pertinente, este grupo debe ser representativo de la población o universo; en el presente estudio estuvo conformada por 90 estudiantes tomados de tres aulas.

Tabla 2*Distribución de la muestra por edad y sexo.*

Edad	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
3 años	16	14	30
4 años	20	10	30
5 años	12	18	30
Total	48	42	90

Muestreo

El muestreo o proceso seguido para elegir la muestra, fue no probabilístico, intencionado y por conveniencia; según Ñaupas et al. (2018), es no probabilístico un procedimiento cuando no interviene el azar ni el cálculo de probabilidades, de modo tal que la muestra se elige en concordancia con lo que se pretende investigar y, de acuerdo con Otzen & Manterola (2017) es intencional porque permite considerar los casos característicos de una población y escoger una muestra con información útil para el estudio y es por conveniencia, porque se eligen los casos con facilidad de acceso.

Unidad de análisis

La unidad de análisis está constituida por cada uno de los elementos de la muestra estudiada Ñaupas et al. (2018).

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**Técnicas de recolección de datos**

En el trabajo presente, se utilizó la técnica de los test; que consiste en un conjunto de reactivos que se aplican a un determinado sujeto con la finalidad de verificar las características que evidencian frente a esos reactivos relacionados con una variable Otzen & Manterola (2017).

Esta técnica de evaluación psicológica que se realizó mediante la aplicación de pruebas estandarizadas; considerando que una técnica es un procedimiento que

implica la aplicación de un instrumento para recoger datos referenciales a las características psicológicas de los sujetos de estudio y que dichos instrumentos son diversos y sirven al adecuarse al fin que persiguen (Olvera, 2019).

Instrumentos de recolección de datos

En esta pesquisa se utilizó como instrumento la prueba de madurez social de Vineland, elaborada por Edgard Doll (1947), adaptada el 2001 por Noemí Morales, citada por Dioses (2001) y estandarizado en Perú por Zamudio (2019). Está compuesta por la descripción de acciones diferenciadas dispuestas en niveles progresivos de dificultad, para mostrar la capacidad de autonomía que tienen los niños, en base a la evaluación de su capacidad social, autosuficiencia, actividades ocupacionales, comunicación, participación social y libertad para la supervisión; entendiendo cada ítem como una medida de la maduración general.

Para su aplicación se han tenido en cuenta los siguientes parámetros:

- Obtención de la edad base por la puntuación positiva más alta y consecutiva.
- Otorgamiento de puntos adicionales sumando los puntajes + y -.
- Puntajes asignados: Siempre = 2 puntos; A veces = 1 punto; Nunca = 0
- A la edad base se le suman puntajes adicionales (si fuese necesario).
- Determinación de la edad social.
- Cálculo del cociente social.

Ficha técnica del instrumento para medir nivel de autonomía:

- Prueba: Escala de Maduración Social de Vineland
- Adaptación: Noemí Morales (2001)
- Estandarización: Zamudio (2019)
- Objetivo: Evaluación de la capacidad social, autosuficiencia, actividades ocupacionales, comunicación, participación social, libertad para la supervisión.
- Forma de administrar: Personal
- Duración: ¼ hora

- Rango de Aplicación: 0-1 a 25 años
- Sub–escalas: (A) Ayuda de sí mismo; (B) Ayuda de sí mismo alimentación; (C) Ayuda de sí mismo vestido; (D) Locomoción; (F) Ocupación; (G) Comunicación; y (H) Socialización.

Validez

Validez de constructo

Las pruebas de KMO y Barlet permiten asumir que el análisis factorial exploratorio de la prueba de Vineland procede.

Por otra parte, los factores logran explicar el 57.7% de la variabilidad del constructo autonomía, considerándose este porcentaje apropiado. Los ítems del componente 1 saturan en el factor 1; los ítems de los componentes 2 y 4 saturan en el factor 2; las cargas factoriales del componente 3 saturan en el factor 3; los ítems del componente 7 saturan en el factor 4; los ítems de los componentes 5 y 6 saturan en el componente 6.

Confiabilidad

Tabla 3

Fiabilidad de la prueba de Vineland.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.806	26

El análisis estadístico de la prueba alfa evidencia una confiabilidad de 0.806 para la prueba de Vineland que mide la autonomía. Además, la fiabilidad de los 26 ítems fluctúa en el rango 0.790-0.816. Lo que evidencia que la confiabilidad total del test; así como, de los ítems se hallan a un nivel alto Ñaupas et al. (2018).

3.5. Procedimientos

La pesquisa se efectuó durante el período de aislamiento social obligatorio, generado por la Covid-19, por lo que se tuvo que readaptar los elementos de interés del trabajo y redefinir las variables. En tal sentido se planificó un trabajo de campo

a distancia, apoyado por Tics y con la participación remota de los padres o responsables de las unidades de análisis, los niños de 3, 4 y 5 años de la IEI en estudio.

Una vez definida la población y muestra se contactó, por medios digitales, a los mencionados responsables solicitando los consentimientos y asentimientos informados; posteriormente se realizaron las coordinaciones para cronogramar las entrevistas a los padres de familia. Posteriormente, los datos obtenidos se pasaron a un Excel; para finalmente, utilizar esta data para su procesamiento en el SPSS 24.

3.6. Método de análisis de datos.

Para el análisis descriptivo se utilizaron las tablas de frecuencia y las tablas de contingencia se determinaron los niveles requeridos, tanto de la variable de interés como de sus dimensiones en cada uno de los grupos de estudio.

En el área inferencial, se utilizó el estadístico Kruskal-Wallis, que es un estadístico no paramétrico que compara más de dos promedios independientes a través de la Kolmogorov-Smirnov y representa una excelente alternativa con un factor completamente aleatorizado Berlanga & Rubio (2012).

3.7. Aspectos éticos

El proceso de investigación es una actividad que pretende contribuir al desarrollo social y humano, al progreso como especie y al cuidado del planeta; por tanto se debe realizar en un marco de responsabilidad social, teniendo en cuenta exigencias personales y procesales como el respeto a contexto, gestión y a la acción interdisciplinaria del conocimiento, con visión crítica y autocrítica; fundamentada en valores éticos y morales Berlanga & Rubio (2012); en función a estas premisas el estudio presente se efectuó transparencia, integridad y respeto a todos los derechos de los infantes y de sus padres; fue de participación voluntaria y se contó con el consentimiento de todos los sujetos encuestados. Se mantuvo el anonimato de los mismos y se cuidó que la data obtenida sea utilizada única y exclusivamente para los fines académicos de esta investigación.

La investigadora, se hace plenamente responsable de sus actos procesales y manifestó respeto a los aspectos éticos, actuando en concordancia con los principios generales, normativos éticos y las actuales disposiciones institucionales.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

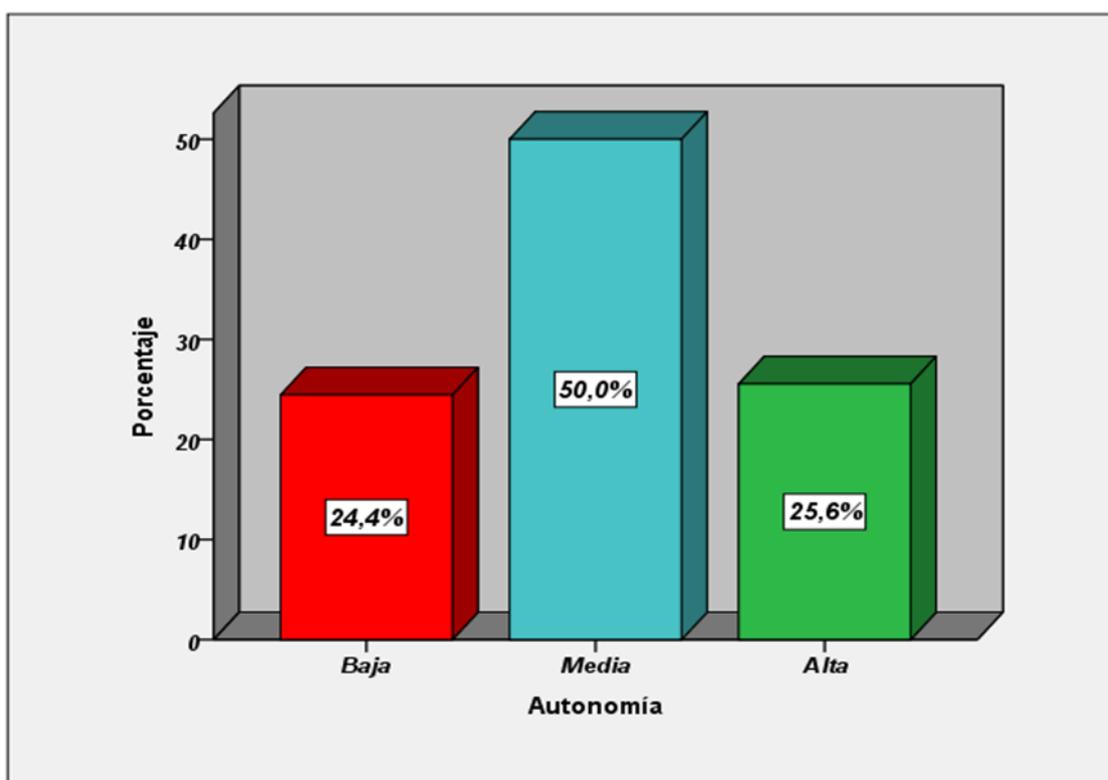
Tabla 4

Nivel de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	22	24,4
Media	45	50,0
Alta	23	25,6
Total	90	100,0

Figura 1

Nivel de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de autonomía en los niños de 3; 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 24.4%, media en un 50% y alta en un 25.6%.

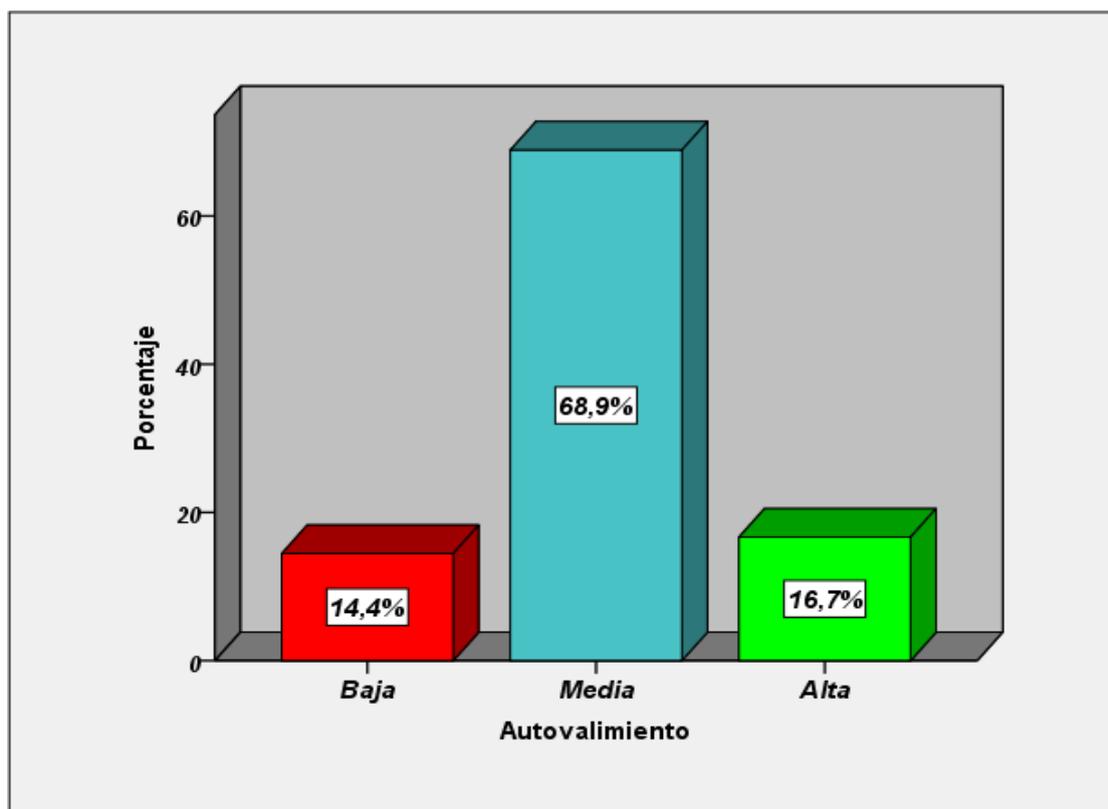
Tabla 5

Nivel de autovaloramiento de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	13	14,4
Media	62	68,9
Alta	15	16,7
Total	90	100,0

Figura 2

Nivel de autovaloramiento de los niños de 3, 4 y 5 años.



El desempeño del autovaloramiento de los infantes de 3; 4 y 5 años evidencia que 14.4% es baja, media 68.9% y alta 16.7%.

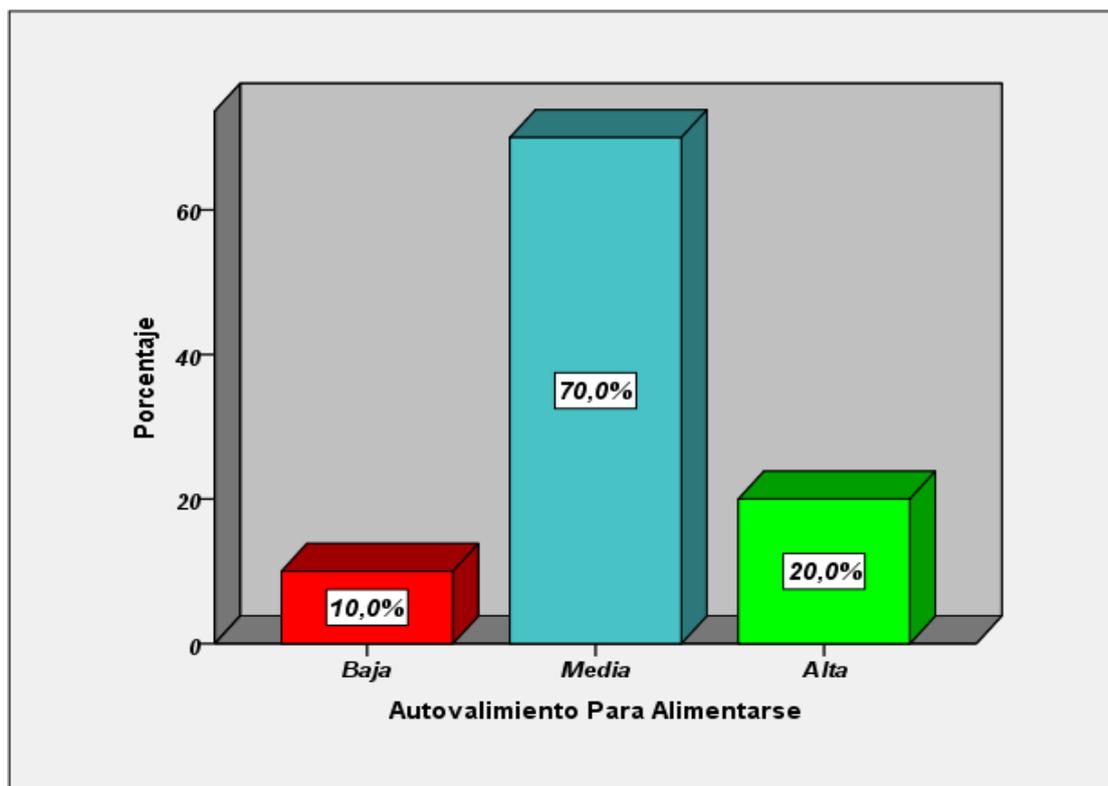
Tabla 6

Nivel de autovaloramiento para alimentarse de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	10,0
Medio	63	70,0
Alto	18	20,0
Total	90	100,0

Figura 3

Nivel de autovaloramiento para alimentarse de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de autovaloramiento para alimentarse en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 10%, media en un 70% y alta en un 20%.

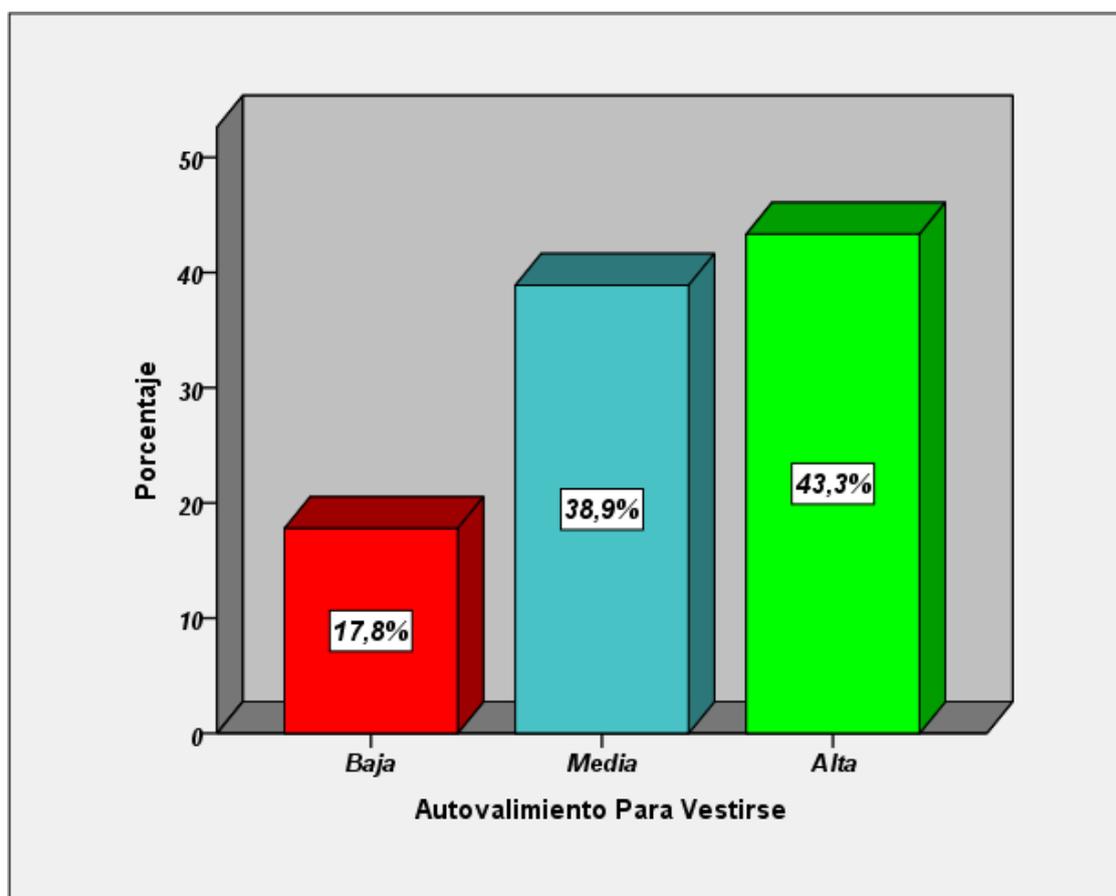
Tabla 7

Nivel de autovalimiento para vestirse de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	17,8
Medio	35	38,9
Alto	39	43,3
Total	90	100,0

Figura 4

Nivel de autovalimiento para vestirse de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de autovalimiento para vestirse en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 17.8%, media en un 38.9% y alta en un 43.3%

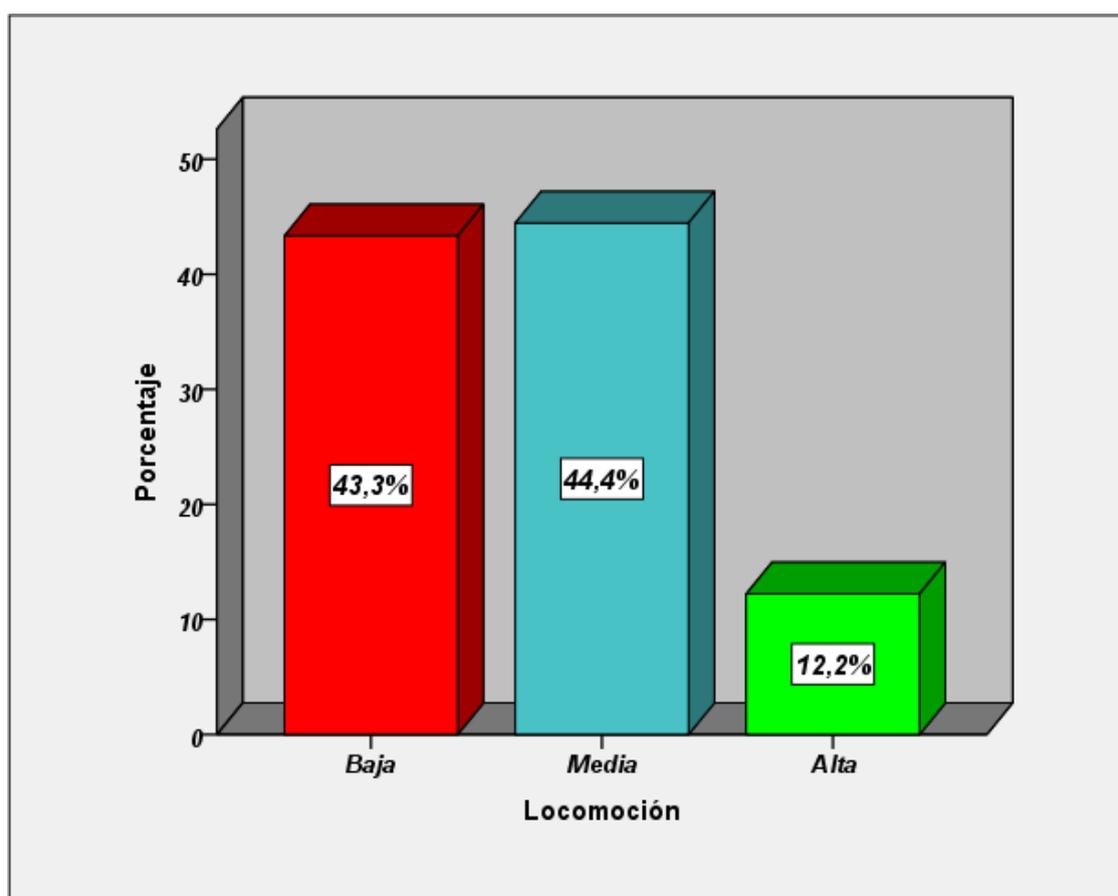
Tabla 8

Nivel de locomoción de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	39	43,3
Media	40	44,4
Alta	11	12,2
Total	90	100,0

Figura 5

Nivel de locomoción de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de locomoción en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 43.3%, media en un 44.4% y alta en un 12.2%.

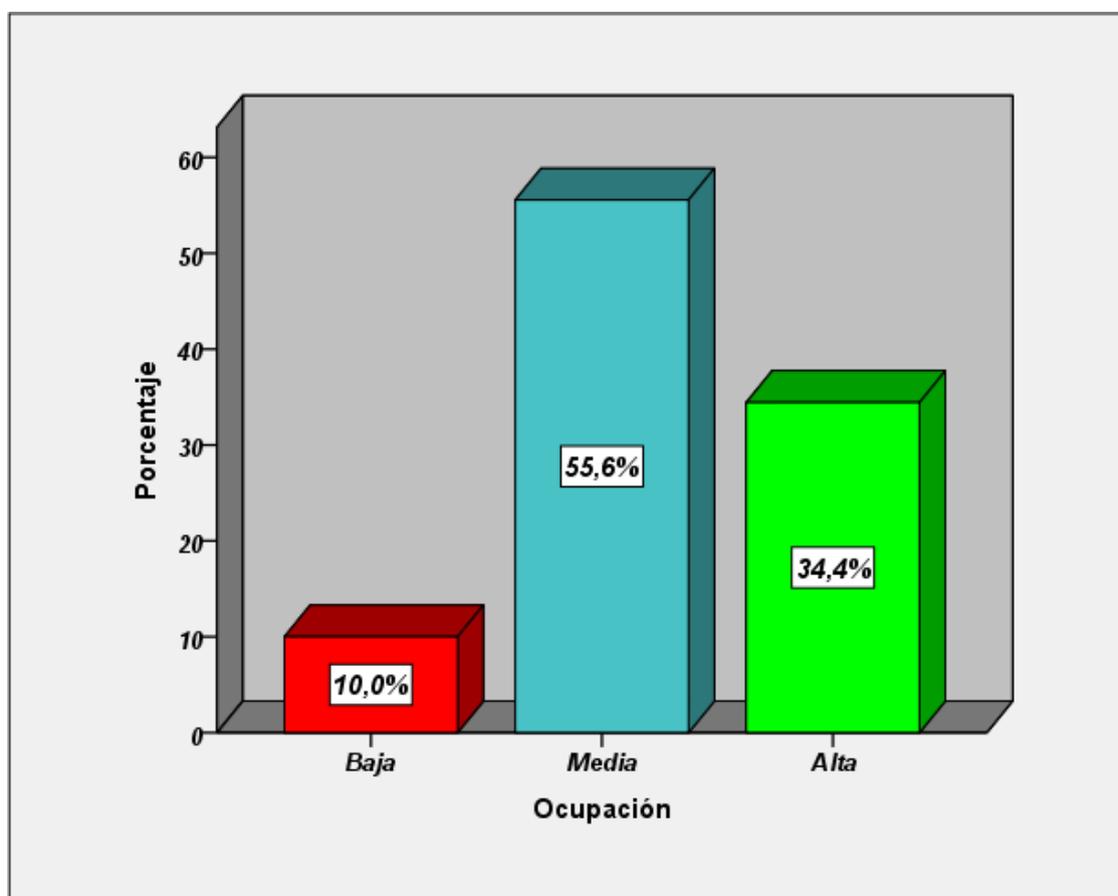
Tabla 9

Nivel de ocupación de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	9	10,0
Media	50	55,6
Alta	31	34,4
Total	90	100,0

Figura 6

Nivel de ocupación de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de ocupación en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 10%, media en un 55.6% y alta en un 34.4%.

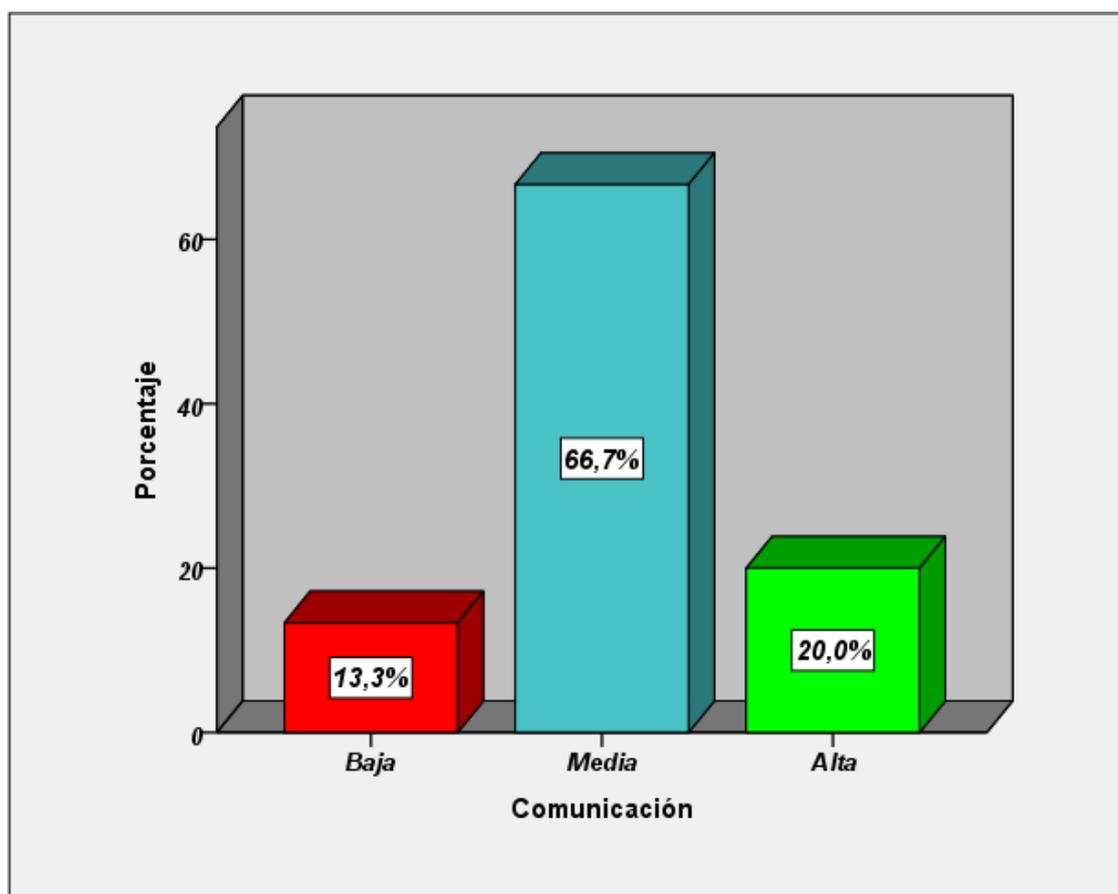
Tabla 10

Nivel de comunicación de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	12	13,3
Media	60	66,7
Alta	18	20,0
Total	90	100,0

Figura 7

Nivel de comunicación de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de comunicación en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 13.3%, media en un 66.7% y alta en un 20%.

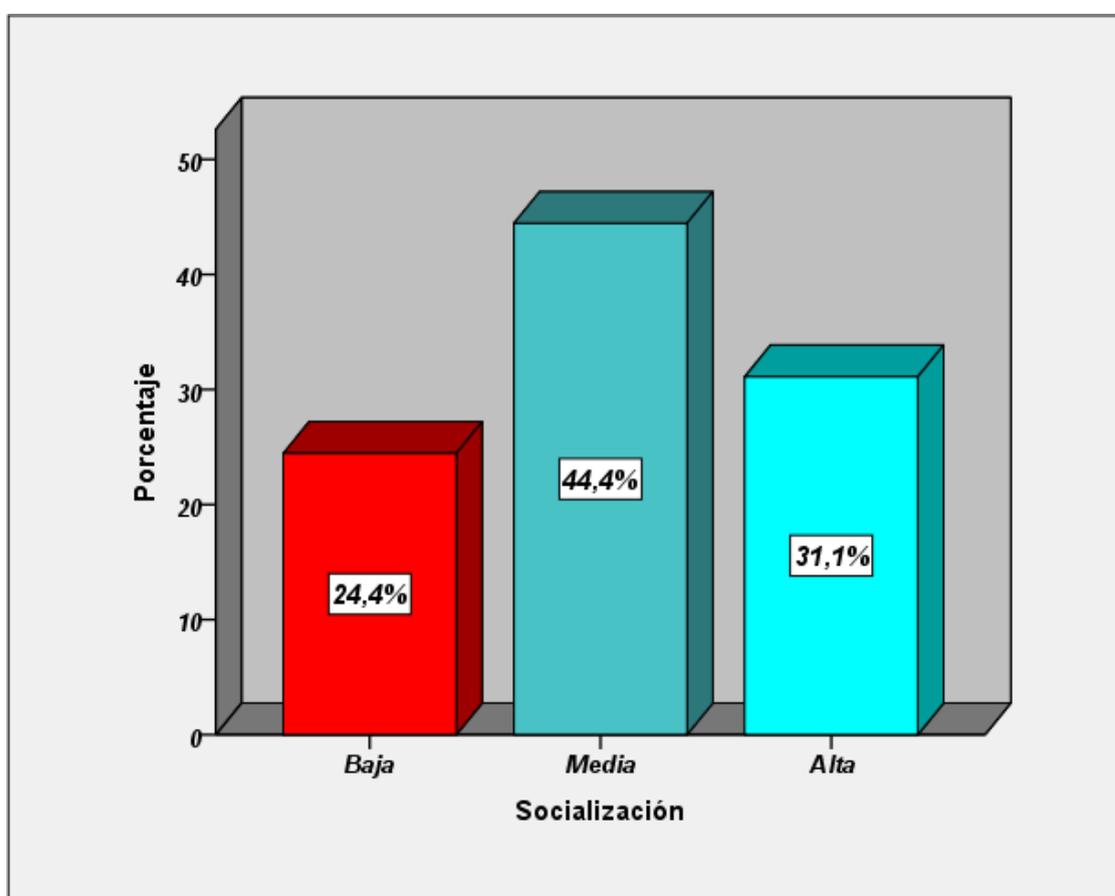
Tabla 11

Nivel de socialización de los niños de 3, 4 y 5 años.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Baja	22	24,4
Media	40	44,4
Alta	28	31,1
Total	90	100,0

Figura 8

Nivel de socialización de los niños de 3, 4 y 5 años.



Los resultados muestran que el nivel de socialización en los niños de 3, 4 y 5 años, estudiantes de educación inicial es baja en un 24.4%, media en un 44.4% y alta en un 31.1%.

Tabla 12*Asociación Autonomía/edad*

Tabla de contingencia Autonomía * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Autonomía	Baja	f	15	4	3	22
		%	50,0%	13,3%	10,0%	24,4%
	Media	f	13	18	14	45
		%	43,3%	60,0%	46,7%	50,0%
	Alta	f	2	8	13	23
		%	6,7%	26,7%	43,3%	25,6%
Total	f	30	30	30	90	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas de autonomía y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra en la autonomía media 50% (45), en tanto que 24.4%(22) se concentran en el bajo nivel y 25.6% evidencia alta autonomía. Por otra parte, el 50.0% (15) de los infantes de 3 años se concentran en el nivel baja autonomía, 43.3% (13) media y 6.7% (2) alta. En contraste, los infantes de 4 años evidencian una mayor concentración (60%) en el nivel medio, observándose, además, un ascenso hacia el nivel alto (26%). Asimismo, los infantes de 5 años tienden a ubicarse en el nivel medio (46.7%) y alto (43.3%)

Tabla 13*Asociación autovalimiento/edad*

Tabla de contingencia Autovalimiento * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Autovalimiento	Baja	f	4	5	4	13
		%	13,3%	16,7%	13,3%	14,4%
	Media	f	21	21	20	62
		%	70,0%	70,0%	66,7%	68,9%
	Alta	f	5	4	6	15
		%	16,7%	13,3%	20,0%	16,7%
Total	f	f	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas del autovalimiento y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de autovalimiento 68.9% (62), en tanto que 14.4%(13) se concentran en el bajo nivel y 16.7% (15) evidencia autovalimiento alto. Por otra parte, el 70.0% (21) de los

infantes de 3 años se concentran en el nivel medio de autovalimiento, 16.7% (5) alto y 13.3% (4) bajo. Además, los infantes de 4 años evidencian una mayor concentración (70%) en el nivel medio, observándose, además, un menor ascenso que los de 3 años. Asimismo, los infantes de 5 años tienden a ubicarse en el nivel medio (66.7%) y alto (20.0%).

Tabla 14

Asociación autovalimiento para alimentarse/edad

Tabla de contingencia Autovalimiento Para Alimentarse * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Autovalimient o Para Alimentarse	Baja	f	7	1	1	9
		%	23,3%	3,3%	3,3%	10,0%
	Media	f	19	20	24	63
		%	63,3%	66,7%	80,0%	70,0%
	Alta	f	4	9	5	18
		%	13,3%	30,0%	16,7%	20,0%
Total	f	f	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas del autovalimiento de alimentación y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de autovalimiento de alimentación 70.0% (63), en tanto que 10.0%(9) se concentran en el bajo nivel y 20.0% (18) evidencia autovalimiento de alimentación alto. Por otra parte, los tres grupos atareos se ubican en el nivel medio: 63.3% (3 años); 66.7% (4 años) y 80.0% (5 años). Sin embargo, la mejor performance en el nivel alto para alimentarse lo tienen los de 4 años con 30.0%, en contraste con 13.3% de los de 3 años y 16.7% de 5 años.

Tabla 15

Asociación autovalimiento para vestirse/edad

Tabla de contingencia Autovalimiento Para Vestirse * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Autovalimient o Para Vestirse	Baja	f	12	2	2	16
		%	40,0%	6,7%	6,7%	17,8%
	Media	f	12	10	13	35
		%	40,0%	33,3%	43,3%	38,9%
	Alta	f	6	18	15	39
		%	20,0%	60,0%	50,0%	43,3%
Total	f	30	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas del autovalimiento del vestido y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel alto de

autovalimiento de vestirse 43.3% (39), en tanto que 17.8%(16) se concentran en el bajo nivel y 38.9% (35) evidencia autovalimiento de alimentarse medio. Por otra parte, los grupos atareos de 4 y 5 años se ubican en el nivel alto: 60.0% (4 años) y 50.0% (5 años). En contraste, los infantes de 3 años evidencian menor desempeño que se evidencia en 40,0% (12) en el nivel bajo, 40,0% (12) en el nivel medio y 20,0% (6) en el nivel alto.

Tabla 16

Asociación locomoción/edad

		Tabla de contingencia Locomoción * EDAD				
		Edad			Total	
		3 Años	4 Años	5 Años		
Locomoción	Baja	f	16	12	11	39
		%	53,3%	40,0%	36,7%	43,3%
	Media	f	12	15	13	40
		%	40,0%	50,0%	43,3%	44,4%
	Alta	f	2	3	6	11
		%	6,7%	10,0%	20,0%	12,2%
Total	f	f	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas de locomoción y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de locomoción 44.4% (40), en tanto que 12.2% (11) se concentran en el bajo nivel y 43.3% (39) evidencia locomoción medio. Por otra parte, los grupos etarios de 4 y 5 años se ubican en el nivel medio: 50.0% (4 años) y 43.0% (5 años). En contraste, los infantes de 3 años evidencian menor desempeño que se evidencia en 53,0% (16) en el nivel bajo, 40.0% (12) en el nivel medio y 6.7% (2) en el nivel alto.

Tabla 17

Asociación ocupación/edad.

		Tabla de contingencia Ocupación * EDAD				
		Edad			Total	
		3 Años	4 Años	5 Años		
Ocupación	Baja	f	7	2	0	9
		%	23,3%	6,7%	0,0%	10,0%
	Media	f	17	19	14	50
		%	56,7%	63,3%	46,7%	55,6%
	Alta	f	6	9	16	31
		%	20,0%	30,0%	53,3%	34,4%
Total	f	f	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas de la dimensión ocupación y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de ocupación 55.6% (50), en tanto que 10.0%(9) se concentran en el bajo nivel y 34.4% (31) evidencia nivel medio. Por otra parte, los grupos atareos de 3; 4 y 5 años se ubican en el nivel medio: 56.7% (tres años); 63.3% (4 años) y 46.7% (5 años). En el nivel alto de ocupación tiene un mejor desempeño el grupo de 5 años (53.3%), mientras 30% de 4 años y 20.0% de tres años alcanzan este mismo nivel.

Tabla 18

Asociación comunicación/edad

Tabla de contingencia Comunicación * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Comunicación	Baja	f	10	2	0	12
		%	33,3%	6,7%	0,0%	13,3%
	Media	f	18	25	17	60
		%	60,0%	83,3%	56,7%	66,7%
	Alta	f	2	3	13	18
		%	6,7%	10,0%	43,3%	20,0%
Total		f	30	30	90	
		%	%	100,0%	100,0%	100,0%

Las evidencias asociativas de la dimensión comunicación y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de comunicación 66.7% (60), en tanto que 13.3%(12) se concentran en el bajo nivel y 20.0% (18) evidencia nivel alto. Por otra parte, los grupos atareos de 3; 4 y 5 años se ubican en el nivel medio: 60.0% (tres años); 83.3% (4 años) y 56.7% (5 años). En el nivel alto de comunicación tiene un mejor desempeño el grupo de 5 años (43.3%), mientras 10% de 4 años y 6.7% de tres años alcanzan este mismo nivel.

Tabla 19*Asociación socialización/edad*

Tabla de contingencia Socialización * EDAD						
			Edad			Total
			3 Años	4 Años	5 Años	
Socialización	Baja	f	10	7	5	22
		%	33,3%	23,3%	16,7%	24,4%
	Media	f	14	13	13	40
		%	46,7%	43,3%	43,3%	44,4%
	Alta	f	6	10	12	28
		%	20,0%	33,3%	40,0%	31,1%
Total	f	30	30	30	90	
	%	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Las evidencias asociativas de la dimensión socialización y edad demuestran que, de los 90 participantes, la mayor concentración se encuentra el nivel medio de socialización 66.7% (60), en tanto que 24.4%(22) se concentran en el bajo nivel y 31.1% (28) evidencia nivel alto. Por otra parte, los grupos atareos de 3; 4 y 5 años se ubican en el nivel medio: 46.7% (tres años); 43.3% (4 años) y 43.3% (5 años). En el nivel alto de comunicación tiene un mejor desempeño el grupo de 5 años (40.0%), mientras 33.3% de 4 años y 20.0% de tres años alcanzan este mismo nivel.

4.2 Análisis Inferencial

Prueba de normalidad

Tabla 20*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Autonomía	,093	90	,052
Autovalimiento	,201	90	,000
Autovalimiento Para Alimentarse	,253	90	,000
Autovalimiento Para Vestirse	,150	90	,000
Locomoción	,206	90	,000
Ocupación	,138	90	,000
Comunicación	,213	90	,000
Socialización	,145	90	,000

Hipótesis:

Ho: La variable Autonomía y sus dimensiones se distribuyen de forma normal.

Ha: La variable Autonomía y sus dimensiones no se distribuyen de forma normal.

Conclusión:

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, evidencia $p < 0.05$ por lo que se asume que no existe normalidad en la distribución de la variable autonomía y sus dimensiones. En consecuencia, se procede a utilizarla prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para la comparación de las tres muestras independientes.

Análisis Inferencial

Hipótesis general de la investigación

H₀: No existen diferencias significativas en la autonomía entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en la autonomía entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 21

Rango promedio por edad de la variable autonomía.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Autonomía	3 años	30	29,38
	4 años	30	48,97
	5 años	30	58,15
	Total	90	

Tabla 22

Contrastación da la variable autonomía por edad.

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Autonomía
Chi-cuadrado	19,050
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se verifica en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= $p=0.000 < 0.05$; en consecuencia, permite rechazar la hipótesis nula. Concluyendo, que existen diferencias significativas en la autonomía entre los infantes de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 1

H₀: No existen diferencias significativas en el autovaloramiento entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en el autovaloramiento entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 23*Rango promedio por edad de la dimensión autovalimiento.*

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Autovalimiento	3 años	30	43,60
	4 años	30	42,55
	5 años	30	50,35
	Total	90	

Tabla 24*Contrastación de la dimensión autovalimiento.*

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Autovalimiento
Chi-cuadrado	1,726
gl	2
Sig. asintót.	,422

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Los estadísticos de contrastación Kruskal-Wallis demuestra que $p=0.422 > 0.05$; en consecuencia permite rechazar la hipótesis nula. Se concluye, que hay evidencias de que no existen diferencias entre el autovalimiento entre los grupos etarios de 3; 4 y 5 años.

Hipótesis específica 2

H₀: No existen diferencias significativas en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 25

Rango promedio de la dimensión autovalimiento para alimentarse.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Autovalimiento para alimentarse	3 años	30	39,23
	4 años	30	49,48
	5 años	30	47,78
	Total	90	

Tabla 26

Contrastación de la dimensión autovalimiento para alimentarse.

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Autovalimiento para alimentarse
Chi-cuadrado	2,976
gl	2
Sig. asintót.	,226

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se muestra en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= p=0.226 que es mayor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces no se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que no existen diferencias significativas en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 3

H₀: No existen diferencias significativas en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 27

Rango promedio de la dimensión autovalimiento para vestirse.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Autovalimiento para Vestirse	3 años	30	30,05
	4 años	30	51,98
	5 años	30	54,47
	Total	90	

Tabla 28

Contrastación de la dimensión autovalimiento para vestirse.

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
Autovalimiento para Vestirse	
Chi-cuadrado	16,215
gl	2
Sig. asintót.	,000
a. Prueba de Kruskal-Wallis	
b. Variable de agrupación: EDAD	

Análisis e interpretación:

Según se muestra en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= $p=0.000$ que es menor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que si existen diferencias significativas en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3;4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 4

H₀: No existen diferencias significativas en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 29

Rango promedio de la dimensión locomoción.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Locomoción	3 años	30	41,33
	4 años	30	43,58
	5 años	30	51,58
	Total	90	

Tabla 30

Contrastación de la dimensión locomoción.

Estadísticos de contraste ^{a, b}

	Locomoción
Chi-cuadrado	2,726
gl	2
Sig. asintót.	,256

a. Prueba de Kruskal - Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se muestra en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= $p=0.256$ que es mayor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces no se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que no diferencias significativas en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 5

H₀: No existen diferencias significativas en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 31*Rango promedio de la dimensión ocupación.*

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Ocupación	3 años	30	31,18
	4 años	30	48,88
	5 años	30	56,43
	Total	90	

Tabla 32*Contrastación de la dimensión ocupación.*

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Ocupación
Chi-cuadrado	15,221
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal - Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se muestra en la estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= $p=0.000$ que es menor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que si existen diferencias significativas en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 6

H₀: No existen diferencias significativas en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 33

Rango promedio de la dimensión comunicación.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Comunicación	3 años	30	29,23
	4 años	30	46,23
	5 años	30	61,03
	Total	90	

Tabla 34

Contrastación de la dimensión comunicación.

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Comunicación
Chi-cuadrado	24,390
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Prueba de Kruskal - Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se muestra en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= p=0.000 que es menor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que si existen diferencias significativas en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Hipótesis específica 7

H₀: No existen diferencias significativas en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

H_a: Existen diferencias significativas en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

Tabla 35

Rango promedio de la dimensión socialización.

Rangos			
	Edad	N	Rango promedio
Socialización	3 años	30	35,62
	4 años	30	47,72
	5 años	30	53,17
	Total	90	

Tabla 36

Contrastación de la dimensión socialización.

Estadísticos de contraste ^{a, b}	
	Socialización
Chi-cuadrado	7,340
gl	2
Sig. asintót.	,025

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: EDAD

Análisis e interpretación:

Según se muestra en los estadísticos de contraste Kruskal-Wallis, se muestra el valor del estadístico de prueba y con una significancia de Sig.= $p=0.025$ que es menor a nuestro nivel de significancia que es 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula. Por lo que se puede concluir que si existen diferencias significativas en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.

5. DISCUSIÓN

En el presente capítulo a desarrollar se sintetizarán los principales hallazgos del estudio y se comparan tanto a nivel teórico-conceptual, en primera instancia, como sus resultados, en segunda instancia, evidenciando lo coincidente o diferente con otras teorías y resultados encontrados en la literatura actual; por último, se describe las fortalezas y debilidades de la metodología empleada y la relevancia del estudio realizado.

En cuanto a lo encontrados se puede indicar que los niños de 3, 4 y 5 años, considerados como sujetos de prueba, muestran niveles de autonomía variables donde predomina el nivel medio (50%), con un 25.6% en el nivel alto y un alarmante 24.4% en el nivel bajo, lo cual demuestra una falencia en el logro de objetivos educacionales, que aspiran al desarrollo integral de los estudiantes. Esto se refleja en la contrastación de la hipótesis general que indica que existen diferencias significativas entre el nivel de autonomía de los grupos comparados, ya que con el estadístico de Kruskal-Wallis aplicado se encontró un nivel de significancia de 0,000.

En lo que respecta a las dimensiones consideradas como hipótesis específicas se tiene que existen diferencias significativas en las áreas de autovalimiento para vestirse (0,000), ocupación (0,000), comunicación (0,000), y socialización (0,025), lo cual es considerado adecuado por el proceso de maduración de cada edad específica; sin embargo en las áreas de autovalimiento (0,422), autovalimiento para alimentarse (0,226) y locomoción (0,256), las diferencias no son significativas lo que indica que en promedio, los niños de esas edades son capaces de valerse, alimentarse y moverse con independencia.

En el aspecto teórico-conceptual, la autora define autonomía como la capacidad de una persona para decidir sobre su conducta con libertad, para gobernarse a sí mismo y pensar independientemente, asumiendo un sentido crítico y teniendo en cuenta otros puntos de vista, lo que coincide plenamente con Puig y Martín (2010), citados por Gómez et al. (2015) que la definen como una competencia para, en la praxis, tomar decisiones individuales y colectivas de manera reflexiva, crítica, respetuosa y responsable y con Kamii (2020) que asevera que esta se da tanto en el ámbito moral deslindando lo que es bueno o malo, tanto

como en el ámbito intelectual reconociendo sobre lo que es falso o verdadero.

También coincide con Mazo (2012) que considera que la autonomía es una competencia que en los niños es un proceso constructivo interrelacionar con otros niños y adultos; además, aclara que la libertad es un principio bioético coherente con la responsabilidad que se tiene consigo mismo, con los demás y con la sociedad; de modo tal que la autonomía es una capacidad que se logra paulatinamente en función al tiempo y está en estrecha relación con el ser capaz de elaborar y ejercitar sus propios normativos, sin necesitar control externo.

Se concuerda en igual sentido, con Sarramona (2012) que sostiene que la actitud autónoma supone realizar acciones críticas, respetando las posturas de los demás, dentro de un contexto socio-cultural, pautado por normativas ético-morales; el que a su vez sigue la línea de pensamiento de Fraile (2010) quien considera que la autonomía es una competencia prioritaria conectada al nivel de madurez del estudiante e influye en su desarrollo crítico y de emprendimiento; por lo que la define como la capacidad para tomar decisiones y tener iniciativa, solucionar problemas, realizar tareas con libertad de acción y expresión, valerse y gobernándose por sí mismo, pensar y actuar de forma independiente, autogestionarse y autoabastecerse en forma responsable y respetuosa de los demás y del entorno.

Es concordante la apreciación de la autora, con el estudio realizado por Inigán (2017), quien analiza una metodología basada en principios pedagógicos orientados al desarrollo y fortalecimiento del nivel de autonomía en niños de 4 y 5 años, la misma que gira en torno al juego como eje central de su crecimiento integral; para lo cual realizó una investigación descriptiva y bibliográfica con la aplicación de encuestas a los docentes especializados y listas de cotejo a los niños de la muestra; concluye que la autonomía es un principio pedagógico de gran importancia en el desarrollo de la personalidad toda persona y permite que los niños desarrollen niveles de reflexión en función a sus necesidades físicas, cognitivas y afectivas.

En la otra vertiente, para la autora, autonomía en los niños significa autosuficiencia funcional, lo que implica capacidad psicomotriz para realizar tareas diversas relacionadas al contexto temporal y espacial donde se desenvuelve; esto requiere reconocimiento de su esquema corporal, un

determinado nivel de dominio físico y motor, adecuado a la acción a realizar y el necesario entendimiento del reto planteado por la tarea por cumplir; lo que es coherente con lo que afirma (Campo, 2010) quien afirma que los niños entre 3 y 7 años realizan significativos progresos en la capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria, y una vez que aprenden a ejercer determinado grado de control consciente de sí y de su medio, el niño apuesta a esferas sociales más amplias.

Por otro lado, los resultados de esta investigación denotan un desarrollo progresivo del nivel de autonomía de los niños estudiados, reflejado en el promedio alcanzado por cada grupo etario: 3 años con 32.13 puntos, 4 años con 37.40 y 5 años con 39.77 puntos; lo que refuerza lo manifestado por Campo (2010), que concluye que los niños entre 3 y 7 años realizan significativos progresos en la capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria, y una vez que aprenden a ejercer determinado grado de control consciente de sí y de su medio y con Guamán & Venet (2019) para quienes el nivel de autonomía ejerce considerable efecto en las relaciones personales e interpersonales, ya que refiere al progresivo dominio del cuerpo y de emociones, además de su capacidad de adaptar lo aprendido a nuevas situaciones.

Al tomar en cuenta el nivel de autonomía de los niños de educación inicial, indicados anteriormente, se tiene que el 24.4% de los niños se encuentran en el nivel inferior o bajo, lo que refuerzan la opinión de Mostacero (2015) que declara que en el modelo educativo peruano, hay un retraso en el desarrollo del nivel de autonomía de los pequeños estudiantes, como consecuencia de la no inclusión de objetivos educativos que apunten al desarrollo de la autonomía en los primeros años, ya que para muchos docentes es una competencia que debe ser adquirida en edades superiores.

También las hipótesis específicas de este estudio muestran que existen diferencias significativas en las áreas de autovalimiento para vestirse (0,000), ocupación (0,000), comunicación (0,000), y socialización (0,025); pero estas diferencias no son estadísticamente significativas en las áreas de autovalimiento (0,422), autovalimiento para alimentarse (0,226) y locomoción (0,256); lo que concuerda con lo referido por Nuñez et al (2002) que buscaron identificar la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños de 4 y 5 años, en

lo físico, psicomotriz, cognitivo-lingüístico y socioemocional; para lo cual realizaron un estudio cualitativo no estandarizado; concluyendo que los niños entre cuatro y cinco años están en un periodo de transición y requieren, sobre todo, fortalecer su autoestima, la seguridad en sí mismo y las relaciones con sus pares y adultos de su entorno.

Al contrastar las evidencias investigativas, donde se aplicó el test de Vineland, se muestra que hay un desarrollo progresivo del nivel de autonomía de los niños, reflejado en los puntajes promedios obtenidos; se concuerda con Samame (2020) que concluye que los niños con capacidades de mejorar su autonomía, su seguridad afectiva y su nivel de libertad motora. También se adhiere a la opinión de esta autora quien asevera que el método educativo tradicional no permite desarrollar óptimamente la autonomía en los niños.

Por consiguiente, al hacer una propuesta que contribuya a mejorar los niveles de autonomía de los pequeños y especialmente sobre el contenido didáctico de la educación inicial, se adiciona a esta mencionada autora y a todos los especialistas que concuerdan que hay una influencia positiva del juego sobre el desarrollo de, ya que exige una serie de habilidades y prácticas donde los niños aprehenden de sus experiencias para asumir conductas de independencia interrelacionar, asimismo lograr un constante dominio corporal y emocional e incorporar lo aprendido a nuevas situaciones (M. García et al. 2017; Solórzano-Mendoza 2017; Ochoa 2018).

También refuerza su propuesta con los estudios de Gallardo & Gallardo (2018) y Enriz (2014), quienes destacan que la actividad lúdica con fines educativos es un importante acotador conceptual si se utiliza con fines didácticos, afirmando que los individuos que juegan por obligación no están jugando al no tener libertad de decidir su participación, y que realmente están jugando son aquellos que lo hacen porque desean y encuentran placer en su participación, concluyendo que en esto consiste ser libre, es decir ser autónomo.

Se apoya también en las investigaciones de M. García et al. (2017), (Solórzano-Mendoza (2017) y Ochoa (2018) que coinciden que existe una influencia positiva lúdica en la autonomía; la que desarrolla habilidades y destrezas que el infante las vivencia y aprovecha sus experiencias, para tener más control y ser cada vez más independiente en sus relaciones, dominando progresivamente la

corporeidad y el impulso para manifestar sus emociones.

En cuanto a la metodología empleada en esta investigación, ha sido coherente con los objetivos de la misma y se instrumentó adecuadamente con el uso de la Escala de Vineland, específicamente utilizada para confirmar la edad de autonomía social de los niños; apoyándose en la opinión de los padres de familia. En cuanto a posibles sesgos de esta investigación se puede manifestar la actual situación de aislamiento social obligatorio, que impidió reforzar la percepción de los encuestados con la utilización de otros medios de medición, como la lista de cotejo aplicada directa y presencialmente por el evaluador; esto permitiría cerrar toda brecha y consolidar los resultados obtenidos; lo que sería recomendable.

V. CONCLUSIONES

Primera: En cuanto a la hipótesis general se concluye que si existen diferencias significativas entre el nivel de autonomía de los niños de preescolar de 3;4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.000$.

Segunda: En cuanto a la hipótesis específica 1, se concluye que no existen diferencias significativas entre el nivel de autovalimiento de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.422$.

Tercera: En cuanto a la hipótesis específica 2, se concluye que no existen diferencias significativas entre el nivel de autovalimiento para alimentarse de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.226$.

Cuarta: En cuanto a la hipótesis específica 3, se concluye que si existen diferencias significativas entre el nivel de autovalimiento para vestirse de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.000$.

Quinta: En cuanto a la hipótesis específica 4, se concluye que no existen diferencias significativas entre el nivel de locomoción de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.256$.

Sexta: En cuanto a la hipótesis específica 5, se concluye que si existen diferencias significativas entre el nivel de ocupación de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.000$.

Séptima: En cuanto a la hipótesis específica 6, se concluye que si existen diferencias significativas entre el nivel de comunicación de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.000$.

Octava: En cuanto a la hipótesis específica 7, se concluye que si existen diferencias significativas entre el nivel de socialización de los niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021, Según el valor del estadístico de prueba $p=0.025$.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: En cuanto al nivel de autonomía de los niños es evidente que tan sólo el 25.6% se encuentra en nivel alto; por lo que se recomienda la implementación de talleres extracurriculares destinados a mejorar este rubro

Segunda: A las autoridades y docentes especializados, adaptar los contenidos curriculares del nivel de Educación inicial, para darle mayor importancia e impulso al desarrollo de la autonomía desde el inicio del ciclo educativo.

Tercera: En cuanto a la hipótesis general, se recomienda a los docentes diferenciar los contenidos didácticos específicos de acuerdo con las características psicomotrices de cada etapa, para realizar trabajos significativos que contribuyan a tener un nivel de autonomía acorde a su edad.

Cuarta: En cuanto al autovalimiento, autovalimiento para alimentarse y nivel de locomoción, se recomienda analizar las actividades pedagógicas realizadas, para adaptarlas a las competencias de autonomía que requieran ser mejoradas.

Quinta: En cuanto al autovalimiento para vestirse, ocupación, comunicación y socialización de los niños, se recomienda a padres y docentes reforzar los contenidos específicos.

VIII. PROPUESTA

8.1. Propuesta para la solución del problema

Generalidades

Región: Lima

Provincia: Lima

Localidad: Huaycán

Institución: Educativa Inicial de Huaycán

A. Título del proyecto: Taller “Jugar a ser”

B. Ubicación geográfica: Asentamiento humano de Huaycán, distrito Ate- Vitarte, Lima Metropolitana.

La autonomía es el derecho y la capacidad más importante en el desarrollo del ser humano, en cualquier contexto sociocultural, porque le permite autenticidad, crecimiento y libertad, en un clima de respeto a las personas y normas de convivencia y en los niños se manifiesta como la capacidad de tomar decisiones enmarcadas dentro de la normativa socio-contextual, sin depender de la ayuda, vigilancia, control o de criterios ajenos, siendo un individuo capaz de asumir decisiones con libertad, responsabilidad y criterio propio; es por eso la importancia de desarrollar la autonomía desde los primeros años de vida.

Es por esto que se propone la planificación y desarrollo de talleres extracurriculares que coadyuven a los niños a obtener niveles altos de independencia física y emocional, desde edades tempranas.

Este taller denominado “Jugar a ser” pretende ser un prototipo que pueda ser replicado en las diferentes instituciones educativas iniciales del país, sin importar su condición de ser pública o privada o en la región que se encuentre; por tanto, su cobertura es a nivel nacional.

El taller inicial se efectuará en la I.E.I. “Las Piedritas” de la UGEL 06 ubicada en el distrito de Ate, región y provincia de Lima.

Título de la propuesta: Implementación y desarrollo del Taller “Jugar a ser” para

niños de educación inicial.

Localización del taller prototipo: Institución Educativa Inicial “Las Piedritas”, perteneciente a la UGEL 06 ubicada en el distrito de Ate – Lima Metropolitana

Beneficiarios

A. Directos: Estudiantes de 4 años de educación inicial.

B. Indirectos: Docentes, padres de familia y sociedad peruana en general.

Justificación

Como se mencionó con anterioridad, la autonomía juega un papel preponderante en la adquisición de elementos cognitivos y psicosociales de los niños, permitiéndoles una mejora en su capacidad para tomar decisiones y autogobernarse; siendo esta la base e interés de realizar esta propuesta, la misma que nace de la experiencia educativa del autor, de su amor por los educandos, de su incesante búsqueda de una educación productiva y de calidad, se ampara en lo emanado por el Ministerio de Educación del Perú que declara como política referente, que en la primera infancia, el autodescubrimiento, el desarrollo corporal, de la consciencia y el control psicomotor, mejora la autonomía y seguridad personal de los niños, desarrollando su empatía y capacidad para las relaciones sociales, entre otros; privilegiando el juego, la exploración, el descubrimiento como dinamizadores del aprendizaje.

Se ha elegido sede del taller prototipo, la institución educativa Inicial “Las Piedritas” ubicada en Huaycán, uno de los asentamientos humanos más poblados de Ate, por ser considerada por la UGEL 06 como una “Escuela Vitrina”, por las buenas prácticas desarrolladas en ella y estar focalizada para los procesos de cambio y monitoreo en pro de la acreditación institucional.

El taller “Jugar a ser” tiene como objetivo coadyuvar al desarrollo de los niveles de autonomía de los niños de 3, 4 y 5 años, a través de una serie de 16 sesiones inter diarias, en base a juegos didácticos de tipo individual y colectivo, pedagógicamente planificados y siempre guiados por docentes que van monitoreando el nivel de dominio individualizado por un lado y trabajo socializante en equipo; considerando siempre las características morfofuncionales y psicosociales de los niños.

Descripción de la problemática

Aunque el contexto institucional es alentador, durante los últimos cinco años el reporte de evaluación indica que los niveles de autonomía de los estudiantes se encuentran muy por debajo de lo esperado, comprometiendo el desarrollo de las otras áreas curriculares y por ende la formación integral del estudiante. Siendo así, el taller lúdico “Jugar a ser” busca aportar al cambio de estas realidades, principalmente fortaleciendo la estructura curricular de este nivel educativo y diversificando las herramientas metodológicas para el trabajo docente. De esta manera, el taller “Jugar a ser” es muy conveniente porque interviene en esa problemática aportando estrategias de juego centradas en el desarrollo de la autonomía. Su relevancia social se encuentra, por lo tanto, en la transformación que puede realizar en la Institución Educativa Inicial Las Piedritas, debido a que los recursos empleados en el taller servirán a la diversificación curricular. La experiencia lúdica con un fin educativo puede despertar la curiosidad y el interés del niño para que él elabore su propio conocimiento y desarrolle su creatividad. Los profesores encontrarán en el taller ayuda para un enfoque más fundamentado del elemento lúdico. El impacto, sin embargo, se da no solo en profesores y niños de dicha institución sino en toda la comunidad en general, toda vez que el nivel de autonomía ejerce considerable efecto en el nivel de autoestima de los niños, lo que mejora sus relaciones interpersonales, debido al progresivo dominio de su cuerpo y sus emociones, además de su capacidad de adaptar lo aprendido a nuevas situaciones.

Como se mencionó anteriormente, esta problemática es preocupante y las causas de ella quizá sean por las estrategias obsoletas o inadecuadas por parte de los docentes, la falta de interés en el empleo de estas o el desconocimiento de los nuevos enfoques para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje como son los procesos pedagógicos y didácticos que deben ser trabajados en la labor diaria.

Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

Impacto de la propuesta en beneficiarios directos

Este taller contará con instrumentos de medición del nivel de desarrollo psicomotriz y test de evaluación del nivel de autonomía de los niños, los mismos que

se basarán en la Escala de Vineland y se aplicarán antes, durante y después de ejecutado el trabajo pedagógico. Estos test medirán individual y colectivamente a los estudiantes, categorizándolos y diferenciándolos por edad.

Sus resultados evidenciarán, el progreso en lo referente a su nivel de autonomía y capacidad de sociabilización de los participantes.

Impacto de la propuesta en beneficiarios indirectos

Los padres de familia de la comunidad y los docentes de todo el nivel evidenciarán la mejora de las relaciones intrapersonales e interpersonales de todos los participantes del taller, generando confianza en los niños, así como mayor libertad, tiempo y espacio personal.

Objetivos

Objetivos generales

- Coadyuvar con el mejoramiento del nivel de autonomía de los niños de educación inicial que participan en el taller
- Mejorar en los niños, su capacidad de sociabilización y la forma de interrelacionarse con sus compañeros.

Objetivos específicos

- Contribuir a crear una persona más independiente y pensante, con capacidad de decisión y responsabilidad.
- Incentivar en los niños, el respeto y cuidado de su entorno material y afectivo, así como del medio ambiente.
- Contribuir a una mejora en la sociedad peruana en general

Resultados esperados

Tabla 1

Posibles resultados de los objetivos.

Objetivos generales	Posibles resultados
1. Coadyuvar con el mejoramiento del nivel de autonomía de los niños de educación inicial que participan en el taller.	Mejora evidente y evaluable del nivel de autonomía de los niños participantes.
2. Mejorar en los niños, su capacidad de sociabilización y la forma de interrelacionarse con sus compañeros.	Niños más sociables y con rasgos del líder, más abiertos y expresivos.

8.1.8 Costos de implementación de la propuesta

Tabla 2

Gastos sobre los costos de la implementación.

Recursos	Descripción	Cantidad	Costo unitario	Costo total
Humanos	Docente y estudiantes	4 y 114	-----	-----
Materiales	Laptop	1		3000
	Celular	1		1000
	Objetos	60		300
	Impresiones	56		50
Sub total			s/.	4350
Servicios	Recargas			90
	Energía eléctrica			120

Sub total	s/.	210
Total	s/.	4560

8.1.9 Cronograma de la propuesta

Tabla 3

Actividades para realizarse durante los siguientes meses:

Actividades	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Planificación de la propuesta	x			
Elaboración de la propuesta	x			
Presentación de la propuesta	x			
Concientizar a los docentes		x		
Aplicación de la propuesta			x	x

REFERENCIAS

- Agama-Sarabia, A., & Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería: Información Bibliográfica, Investigación y Humanidades*, 25(1), 109–113.
- Álvarez, A., & Balmaceda, C. (2018). El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 5–31.
- Arias, F. G. (1999). El Proyecto de Investigación. In *Proyecto de Investigación* (Issue 3era). <http://loquesea.com>
- Beckers, D., Karssen, L. T., Vink, J. M., Burk, W. J., & Larsen, J. K. (2020). Food parenting practices and children’s weight outcomes: A systematic review of prospective studies. *Appetite*, 158, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2020.105010>
- Berlanga, V., & Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Como aplicarlas en SPSS. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 5(2), 101–113. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bostani, F. (2021). A critical legal essay to advocate iranian children’s right to “proper” education. *Age of Human Rights Journal*, 16(16), 81–112. <https://doi.org/10.17561/tahrj.v16.6317>
- Caldas, M., Parra, L., & Ronceros, S. (2014). *Características Socioeconómicas De Familias Y Viviendas En La Comunidad Urbana Autogestionaria De Huaycán 2014*. 17.
- Campo, L. A. (2010). Relación entre el desarrollo personal social y los procesos evolutivos vinculados con el aprendizaje escolar en las áreas del lenguaje y la cognición. *Psicogente*, 13(23), 88–99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661428.pdf%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3661428>
- Carranza, M. D. R., & Caldera, J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learnig. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 16(1), 73–88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Ceron, U. (2017). La tensión esencial. Tradición e innovación. In Fondo de cultura económica (Ed.), *Academia* (5a ed.).
- Chang, C. (1998). The development of autonomy in preschool mandarin chinese-speaking children’s play narratives. *Narrative Inquiry*, 8(1), 77–111.

<https://doi.org/10.1075/ni.8.1.05cha>

- De Rosa, P. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 631–669.
<https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.246>
- Devjak, T., Žmauc, I. J., & Benčina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1), 67–90. <https://doi.org/10.26529/cepsj.712>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporaneas, medios y autridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461–472.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1121080812>
- Duarte, J., Zapata, L. P., & Rentería, R. (2010). Familia y primera infancia: Un estado del arte. 1994-2005. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 107–116.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100005>
- Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 24, 17–33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806003>
- Farcas, G. A., & Curelaru, V. (2010). Support of Autonomy Behaviors in Preschoolers . Experimental Educational Intervention. *Experimental Educational Intervention*, XIV.
- Fraile, A. (2010). Construyendo un camino que ayude a conocer la importancia de la autonomía en la formación del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, V(14), 1–15.
- Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 41–51.
- García, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, M., Ortiz, T., & Chávez, M. D. (2017). Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(3), 74–84.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gola, S. (2021). One step forward or one step back? Autonomy, agency and surrogates in

- the Indian Surrogacy (Regulation) Bill 2019. *International Journal of Law in Context*, 17(1), 58–74. <https://doi.org/10.1017/S174455232100001X>
- Gómez, A., Jiménez, F., & Sánchez, C. R. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *Ricyde. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 11(42), 310–328. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- González, F., & Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5–16. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667>
- González, J., Núñez, J., González, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853–860.
- Green, C. (2013). A Sense of Autonomy in Young Children’s Special Places. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 1(1), 8–31.
- Guamán, V. J., & Venet, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218–223. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado%0ARESUMEN>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In *Mc Graw Hill Education*.
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers’ professional autonomy. *Curriculum Journal*, 31(2), 290–302. <https://doi.org/10.1002/curj.25>
- Inigán, D. (2017). *Universidad Central del Ecuador Universidad Central del Ecuador. Figura 1*, 2–3.
- Jaramillo, J. M., Rendón, M. I., Muñoz, L., Weis, M., & Trommsdorff, G. (2017). Children’s Self-Regulation in Cultural Contexts: The Role of Parental Socialization Theories, Goals, and Practices. *Frontiers in Psychology*, 8(June), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00923>
- Kamii, C. (2020). *La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la teoría de Piaget*. <https://psicowebcchn.net/wp-content/uploads/Autonomia-Moral.pdf>
- Koutsoupidou, T. (2020). Musical play in early years education: towards a model of autonomy through adult support. *Music Education Research*, 22(1), 87–106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703920>

- Laranjeiro, D. (2021). Development of game-based m-learning apps for preschoolers. *Education Sciences, 11*(5). <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>
- León, Z. E., Méndez, J., Campos, S. T., & Napaico, M. E. (2021). Las actividades lúdicas en la adquisición de la autonomía de niños de preescolar. *CIEG, REVISTA ARBITRADA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS GERENCIALES, 50*, 104–115. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.50104-115-Leon-Roldan-et-al.pdf>
- Linkewich, D., Martinovich, V. V. A., Rinaldi, C. M., Howe, N., & Gokiert, R. (2021). Parental autonomy support in relation to preschool aged children's behavior: Examining positive guidance, negative control, and responsiveness. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 810–822. <https://doi.org/10.1177/1359104521999762>
- Logan, S., Robinson, L., Webster, E. K., & Barber, L. (2013). Exploring preschoolers' engagement and perceived physical competence in an autonomy-based object control skill intervention: A preliminary study. *European Physical Education Review, 19*(3), 302–314. <https://doi.org/10.1177/1356336X13495627>
- Matte-Gagné, C., Harvey, B., Stack, D. M., & Serbin, L. A. (2015). Contextual Specificity in the Relationship between Maternal Autonomy Support and Children's Socio-emotional Development: A Longitudinal Study from Preschool to Preadolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(8), 1528–1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0247-z>
- Mazo Álvarez, H. M. (2012). La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3*(1), 115–132. <https://doi.org/10.21501/22161201.880>
- Mazo, H. M. (2012). La autonomía: Principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 3*(1), 115–132.
- Medeiros, M. (2016). Lógicas das competências: perspectivas para o Currículo em Ação. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1031–1040. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14210210415>
- Montealegre, R. (2016). Controvérsias piaget-vygotski em psicologia do desenvolvimento. *Acta Colombiana de Psicología, 19*(1), 271–283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una

- Revisión de la Literatura. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 75–92.
- Mostacero, D. (2015). Influencia de las actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía de los niños de los programas no escolarizados de educación inicial de la red educativa “Once de abril”, del distrito San Miguel - Cajamarca. *Universidad Nacional de Cajamarca*, 121. <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1009>
- Musher-Eizenman, D. R., Goodman, L., Roberts, L., Marx, J., Taylor, M., & Hoffmann, D. (2019). An examination of food parenting practices: Structure, control and autonomy promotion. *Public Health Nutrition*, 22(5), 814–826. <https://doi.org/10.1017/S1368980018003312>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la tesis. In Ediciones de la U (Ed.), *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. (5a ed.).
- Nazario, M. R. del C., & Paredes, M. C. (2020). El juego en la identidad y autonomía del niño. *Revista de Investigación y Cultura*, 9(1), 1–7.
- Nijs, L., & Nicolaou, G. (2021). Flourishing in Resonance: Joint Resilience Building Through Music and Motion. *Frontiers in Psychology*, 12(May), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666702>
- O’Nions, E., Happé, F., Segers, J., Viding, E., & Noens, I. (2021). Parenting Goals: Links with Parenting Strategies in Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(1), 21–34. <https://doi.org/10.1007/s41252-020-00167-6>
- Ochoa, F. J. (2018). *La formación de la autonomía moral desde el preescolar* (Issue 66).
- Olaya, A., & Ramírez, J. (2015). Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica pedagógica. In *Revista Científica Guillermo de Ockham* (Vol. 13, Issue 2).
- Ortiz, A., Sánchez, J. O., & Sánchez, I. M. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica- espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183–194. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862015000100007&lang=pt
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de La Educación*, 19(2), 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio.

International Journal of Morphology, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Pando, V. F. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 6(1), 463–505.
- Párraga-Salvatierra, N. del C., Vera - Arcentales, F. O., Bazurto-Briones, N. A., Mendoza-Castro, A. M., & Barcia-Briones, M. F. (2021). El juego como estrategia psicopedagógica y su impacto en la calidad educativa de los estudiantes de básica media. *Revista Científica. Dominio de Las Ciencias*, 7(1), 903–919. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2179>
- Paxson, C., & Schady, N. (2007). Cognitive Development among Young Children in Ecuador. *Journal of Human Resources*, 42(1), 49–84. <https://www.jstor.org/stable/40057298>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12(May), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648458>
- Rajab, A., & Wright, N. (2020). The idea of autonomy and its interplay with culture in child-centered education: evidence from practitioners in preschools in Saudi Arabia. *Early Years*, 40(2), 174–187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1434134>
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 137–148. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Real Academia Española. (2011). Real Academia Española. 21, 15.0, 8471. <http://lema.rae.es/>
- Rivera Michelena, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), 609–614.
- Rodríguez, A., & Pérez, A. O. (2017). *Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento*. 82, 179–200.
- Rodríguez, J., & Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el

- currículum. *Propósitos y Representaciones*, 8(1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Samame, A. M. T. (2020). Programa “‘Acompañame a crecer’” en la autonomía de los niños de un Pronoei. 1–60.
<http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/SilvaAcosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046>
- Santos, E., Pelcastre, A., & Ruvalcaba, J. C. (2020). Impacto del enfoque constructivista en el proceso de nivelación de enfermería. *J. Negat. No Posit. Results*, 5(1), 91–103.
<https://doi.org/10.19230/jonnpr.3281>
- Sarramona, J. (2012). *Autonomía y calidad de la educación*. 23, 7–21.
- Schwarz, M., Pujiastuti, S. I., & Holodynski, M. (2020). Beyond Autonomy? Moral Socialization Goals of German and Indonesian Preschool Teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(6), 456–474. <https://doi.org/10.1177/0022022120930102>
- Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). *Aprendizaje autónomo y competencias* (Vol. 3).
<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/indexCienciasdelaeducaciónComunicacióncorta>
- Solórzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 241–253.
- Tornero, B. (2017). El impacto de un programa de enfoque socioconstructivista en las actitudes de futuros profesores de primaria sobre el aprendizaje y la enseñanza en general y sobre las matemáticas en particular. *Paginas De Educacion*, 10(1), 1–35.
- Vara, A. (2015). *Los 7 pasos para elaborar una tesis*.
- Vaughn, A. E., Ward, D. S., Fisher, J. O., Faith, M. S., Hughes, S. O., Kremers, S. P. J., Musher-Eizenman, D. R., O’Connor, T. M., Patrick, H., & Power, T. G. (2016). Fundamental constructs in food parenting practices: A content map to guide future research. *Nutrition Reviews*, 74(2), 98–117. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuv061>
- Vernaschi, V. (2017). Espiral construtivista: Uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface: Communication, Health, Education*, 21(61), 421–434.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>
- Viquez-Zavala, E. (2015). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 131–146.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.8>

Vuorisalo, M., Raittila, R., & Rutanen, N. (2019). Kindergarten space and autonomy in construction - Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten.

Journal of Artificial Intelligence and Soft Computing Research, 9(1), 45–64.

<https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>

Zhang, H., & Whitebread, D. (2021). Identifying characteristics of parental autonomy support and control in parent–child interactions. *Early Child Development and Care*,

191(2), 307–320. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621303>

ANEXOS

Anexo A

Operacionalización de la variable nivel de autonomía.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y Rango
Autovalimiento	Pide ir al baño Evita dificultades simples Se cuida sólo en el baño	1 al 3	Ordinal	Alto: Medio: Bajo
Autovalimiento para alimentarse	Come con tenedor Bebe sin ayuda	4 y 5	Ordinal	Alto: Medio: Bajo
Autovalimiento para vestirse	Se saca el polo, camisa o vestido Se seca las manos Se pone el saco o vestido sin ayuda Se abotona sus vestidos Se lava las manos sin ayuda Se lava la cara sin ayuda Se viste sólo sin hacer lazo	6 al 12	Ordinal	Alto: Medio: Bajo
Locomoción	Baja escaleras a un paso por escalón Se desplaza solo por la vecindad Anda solo por la vecindad hacia determinados lugares	13 al 15	Ordinal	Alto: Medio: Bajo:
Ocupación	Inicia sus propios juegos Corta con tijeras Ayuda en los quehaceres de la casa Usa lápiz o crayón para dibujar Sabe patinar o manejar bicicleta.	16 al 20	Ordinal	Alto: Medio: Bajo
Comunicación	Relata experiencias Escribe palabras simples	21 y 22	Ordinal	Alto: Medio: Bajo
Socialización.	Juega cooperativamente con las personas de su entorno Actúa para otros Juega juegos de competencia Juega juegos simples de mesa	23 al 26	Ordinal	Alto: Medio: Bajo

ANEXO B

Matriz de consistencia.

Título: La autonomía en niños de preescolar de una institución educativa pública

Autora: Leon Roldan Zoila Estela

Problema	Objetivo	Hipótesis
¿Cuáles son las diferencias en la autonomía entre niños de preescolar de 3, 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en la autonomía entre niños de preescolar de 3, 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en la autonomía entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas
¿Cuáles son las diferencias en el autovalimiento entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en el autovalimiento entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en el autovalimiento entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021n
¿Cuáles son las diferencias en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en el autovalimiento para alimentarse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021.
¿Cuáles son las diferencias en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en el autovalimiento para vestirse entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021
¿Cuáles son las diferencias en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en la locomoción entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021
¿Cuáles son las diferencias en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en la ocupación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021
¿Cuáles son las diferencias en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en la comunicación entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021
¿Cuáles son las diferencias en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021?	Determinar qué diferencias existen en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021	Existen diferencias significativas en la socialización entre niños de preescolar de 3; 4 y 5 años de una institución educativa pública, Ate, Lima, 2021

ANEXO C

Test de madurez social de Vineland

Nombre:	Sexo: M () F ()

Datos	Año	Mes	Día		Nivel: Inicial	3 [] 4 [] 5 []
Fecha actual					E.M.	
Fecha de nacimiento					C.I.	
Edad					Edad base	
					Calificación total	
					Edad equivalente	
					Cociente social	

Edad	N°	Dimensión/ítems	Respuesta		
			Siempre 2	A veces 1	Nunca 0
		1 Autovalimiento			
3	35	Pide ir al baño Indicando con señas o hablando, expresa a alguien su deseo de ir al baño y muy raramente tiene accidentes, al respecto puede ser ayudado en el baño.			
3	41	Evita dificultades simples Se aparta de la lluvia, literal y figurativamente. Muestra preocupación con los extraños; tiene cuidado de caídas de la escalera o sitios altos; evita el peligro de artículos tales como el fósforo, utensilios con filo, vidrio, etc. No se va a la pista. Es precavido con los animales.			
3-4-5	51	Se cuida sólo en el baño Va solo al baño sin ayuda, se abrocha o desabrocha su ropa) puede necesitar ayuda con botones en la espalda). Realiza otras acciones necesarias para orinar y defecar sin tener accidentes durante el día.			
		2 Autovalimiento para alimentarse			
3	38	Come con tenedor Usa el tenedor sin derramar mucho para comer los alimentos sólidos que no requieren cortarse.			
3	39	Bebe sin ayuda Cuando tiene sed puede satisfacerla sin ayuda, en circunstancias ordinarias y en ambiente familiar, consiguiendo una taza o vaso si son accesibles, abriendo y cerrando el caño sin mayores dificultades.			
		3 Autovalimiento para vestirse			
3	37	Se saca el saco o el vestido			

		Saca el saco, vestido o abrigo sin ayuda, cuando están desabrochados.			
3	40	Se seca las manos Se seca las manos sin ayuda en forma aceptable. A veces se lava las manos.			
3	42	Se pone el saco o vestido sin ayuda Se pone el saco, vestido o abrigo sin ayuda, pero sin abotonarse.			
3-4	47	Se abotona sus vestidos Se pone el saco o vestido y los abotona sin ayuda.			
3-4	50	Se lava las manos sin ayuda Se lava las manos sin ayuda aceptablemente y se las seca sin ensuciar la toalla.			
4-5	52	Se lava la cara sin ayuda Se lava la cara (manos, orejas) aceptablemente y se las seca sólo.			
4-5	54	Se viste sólo sin hacer lazo Se viste solo excepto por los lazos de los zapatos, listones, corbatas. Se abotona ordinariamente; la ropa se la alistan o designan. Lo ayudan a calzarse las botas o escarpines para salir, también las ropas ajustadas.			
		4 Locomoción			
3-4	45	Baja escaleras a un paso por escalón Baja sin ayuda un paso por escalón.			
4-5	53	53 Anda por la vecindad sólo Anda por la vecindad sólo sin vigilancia, con algunas restricciones a ciertas áreas o hasta ciertos límites. Pidiéndole cuenta de sus actividades, pero siendo sustancialmente el mismo, dentro de estos límites.			
5-6	61	Anda por la vecindad sólo			

		Va al colegio u otro lugar u otro lugar familiar, fuera de la vecindad inmediata, por sí solo. Puede ir con amigos, pero con nadie al cuidado directo de él.			
		5 Ocupación			
2-3	36	Inicia sus propios juegos Juega solo, realiza actividades similares por su propia iniciativa o con una simple sugerión, tales como pintar o colorear con lápices o crayón, construir con bloques, vestir muñecas, mirar libros o figuras. Puede hacerlo con otros, pero sin necesidad de cuidarlo.			
2-3	43	Corta con tijeras Usa tijeras sin punta para cortar papel o tela. Lo hace sin peligro o sin ser destructivo, puede ser cuidadoso.			
3-4	48	Ayuda en los quehaceres de la casa Ayuda en algunas cosas de la casa, como hacer mandados, recoger cosas, ayuda a poner la mesa, da de comer al perro, sacudir, etc.			
4-5	55	Usa lápiz o crayón para dibujar Dibuja con lápiz o crayón y produce simples pero reconocibles figuras, como un hombre, casa, árbol, animal, paisaje, etc.			
	57	Sabe patinar Puede manejar bicicleta.			
		6 Comunicación			
2-3	44	Relata experiencias Hace relatos de sus experiencias o cuenta con ilación y contenido; haciendo hincapié en ciertos detalles. El vocabulario y el lenguaje no son tan importantes como la continuidad del relato.			

5-6	58	Escribe palabras simples Escribe legiblemente su nombre y algunas palabras familiares de 3 a 4 letras sin copiar. Lo hace espontáneamente o por dictado. La caligrafía correcta no es esencia.			
		7 Socialización			
3-4	46	Juega cooperativamente en el nivel kindergarten Participa en actividades de grupos tales como: rondas, juegos imaginativos o juegos que requieren acción recíproca.			
3-4	49	Actúa para otros Recita, canta o baila para entretenimiento de otros, de una manera más aceptable que la simplemente graciosa.			
4-5	56	Juega ejercicios de competencia Se compromete en juegos de competencia en grupos pequeños de 3 o 4 de su misma edad, a las escondidas, saltar sogas, bolitas, etc.			
5-6	59	Juega juegos simples de mesa Juega juegos de mesa que requieren toma turnos, observa reglas, llegar a la meta, y lo hace sin contratiempos (Tales como: damas, domino, ludo, etc.)			

ANEXO D

Baremos

Variable y Dimensiones	Baja	Media	Alta
Autonomía	21-31	32-41	42-50
Autovalimiento	2-3	4-5	6
Autovalimiento Para Alimentarse	0-1	2-3	4
Autovalimiento Para Vestirse	5-8	9-11	12-14
Locomoción	0-2	3-4	5-6
Ocupación	3-5	6-8	9-10
Comunicación	0-1	2-3	4
Socialización	2-4	5-6	7-8