

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA



T E S I S

**El desarrollo de la autonomía a través del juego en los sectores en los niños de 4 y
5 años de la I. E. I. Urpicha - Paucartambo – Cusco**

Para optar el título profesional de:

Licenciada en Educación

Con Mención: Inicial – Primaria

Autores:

Bach. Ruth Silvia JERILLO YUPANQUI

Bach. Jeanette Rotsana QUISPE MEZA

Asesor:

Mg. Marleni Mabel CARDENAS RIVAROLA

Cerro de Pasco - Perú - 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA



T E S I S

**El desarrollo de la autonomía a través del juego en los sectores en los niños de 4 y
5 años de la I. E. I. Urpicha - Paucartambo - Cusco**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Honoria BASILIO RIVERA
PRESIDENTE

Dr. Josué CHACON LEANDRO
MIEMBRO

Mg. Federico Renato VILLAR YZARRA
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Facultad de Ciencias de la Educación
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 194 – 2025

La Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:

Ruth Silvia JERILLO YUPANQUI y Jeanette Rotsana QUISPE MEZA

Escuela de Formación Profesional:

Educación a Distancia

Tipo de trabajo:

Tesis

Título del trabajo:

“El desarrollo de la autonomía a través del juego en los sectores en los niños de 4 y 5 años de la I. E. I. Urpicha - Paucartambo – Cusco”

Asesor:

Marleni Mabel CARDENAS RIVAROLA

Índice de Similitud:

4%

Calificativo:

Aprobado

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software Turnitin Similarity

Cerro de Pasco, 27 de octubre del 2025.



Firmado digitalmente por VALENTIN
MELGAREJO Teofilo Felix FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 27.10.2025 16:14:30 -05:00

DEDICATORIA

A mis amados padres, pilares fundamentales de mi vida, quienes con su amor incondicional, sacrificio y ejemplo constante han forjado el camino que hoy me permite alcanzar este logro profesional. Cada enseñanza, cada palabra de aliento y cada gesto de apoyo han sido la fuerza que ha impulsado mi perseverancia ante las adversidades.

A mi querida familia, por su comprensión durante las largas horas de ausencia dedicadas a esta investigación, por creer en mí incluso cuando el camino se tornaba difícil y por compartir tanto los momentos de desafío como los de alegría en este proceso académico.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional por brindarnos la formación académica y el respaldo institucional necesario para llevar a cabo esta investigación. A nuestros docentes asesores, por su invaluable orientación, dedicación y acompañamiento constante durante todo el proceso investigativo.

A la directora, personal docente y administrativo de la Institución Educativa Inicial Urpicha de Paucartambo, por abrirnos las puertas de su institución y proporcionarnos todas las facilidades para la ejecución del estudio. Su compromiso con la educación y su disposición para implementar nuevas estrategias pedagógicas fueron fundamentales para el logro de nuestros objetivos.

A los niños participantes, protagonistas de esta investigación, así como a sus padres y madres de familia, quienes depositaron su confianza en nosotros y nos permitieron trabajar con sus hijos. Sin su participación y colaboración, este estudio no habría sido posible.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y aliento permanente durante las largas jornadas de trabajo que demandó esta investigación. Su respaldo emocional fue el soporte que nos permitió perseverar y culminar exitosamente este proyecto.

A todos ellos, nuestra eterna gratitud.

RESUMEN

Esta investigación abordó la interrogante sobre cómo el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía en niños de educación inicial de un contexto rural andino. El objetivo principal fue determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha de Paucartambo, Cusco. El estudio empleó un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente, aplicando pre-test y post-test a una muestra de 79 niños (41 en grupo experimental y 38 en grupo control). Los datos se recolectaron mediante una escala valorativa del desarrollo de la autonomía y se analizaron con la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los resultados evidenciaron una diferencia estadísticamente significativa ($Z=-5.579$, $p<0.001$) con un tamaño del efecto grande ($r=0.871$) entre las mediciones, con un incremento de 65.95% en el nivel de autonomía del grupo experimental frente a 11.61% del grupo control. Se concluye que el juego en sectores constituye una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de la autonomía personal, social y cognitiva en niños de educación inicial.

Palabras clave: Juego en los sectores, desarrollo de la autonomía.

ABSTRACT

This research addressed the question of how play in sectors influences the development of autonomy in early childhood education children in a rural Andean context. The main objective was to determine the influence of play in sectors on the development of autonomy in 4- and 5-year-old children at the Urpicha I.E.I. in Paucartambo, Cusco. The study employed a quasi-experimental design with a non-equivalent control group, applying pre-test and post-test to a sample of 79 children (41 in the experimental group and 38 in the control group). Data were collected using an autonomy development rating scale and analyzed using the nonparametric Wilcoxon test. The results showed a statistically significant difference ($Z=-5.579$, $p<0.001$) with a large effect size ($r=0.871$) between measurements, with an increase in the level of autonomy of 65.95% in the experimental group compared to 11.61% in the control group. It is concluded that sector play constitutes an effective pedagogical strategy for promoting the development of personal, social, and cognitive autonomy in early childhood education children.

Keywords: Sector play, autonomy development.

INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, el desarrollo de la autonomía constituye un pilar fundamental en la formación integral de los niños desde edades tempranas. La capacidad de actuar con independencia, tomar decisiones propias y resolver problemas cotidianos no solo configura una habilidad esencial para la vida diaria, sino que representa un indicador significativo del desarrollo cognitivo, social y emocional del individuo. Esta investigación se centra en analizar cómo el juego en sectores, una estrategia pedagógica ampliamente implementada en la educación inicial puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía en niños de 4 y 5 años dentro del contexto educativo de la I.E.I. Urpicha, ubicada en la provincia de Paucartambo, en la región Cusco.

La primera infancia constituye un período crítico para el desarrollo de competencias autónomas, pues durante esta etapa se establecen las bases neurológicas y psicológicas que sustentarán las capacidades de autorregulación y autodeterminación futuras. En el contexto peruano, particularmente en entornos educativos rurales y periurbanos como Paucartambo, el fomento de la autonomía adquiere una relevancia adicional, considerando que muchos niños provienen de contextos donde la independencia temprana es valorada culturalmente, pero donde simultáneamente existen prácticas de crianza que pueden limitar la toma de decisiones infantiles. El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú reconoce esta importancia al establecer entre sus competencias fundamentales “la construcción de la autonomía”, destacándola como elemento indispensable para el desarrollo integral del educando.

La metodología del juego en sectores, también conocida como “juego libre en los sectores” o “juego por rincones” en otros contextos educativos, representa una propuesta pedagógica que organiza el espacio, tiempo y recursos del aula en áreas temáticas específicas donde los niños pueden interactuar libremente con materiales diversos, siguiendo sus intereses y ritmos particulares. Esta estrategia tiene sus raíces en los aportes de pedagogos

como María Montessori y las hermanas Agazzi, quienes enfatizaron la importancia de crear ambientes preparados donde los niños pudieran desarrollar su autonomía a través de la exploración y experimentación. En el contexto peruano, el Ministerio de Educación ha impulsado esta metodología como parte de sus lineamientos para el nivel inicial, reconociendo su potencial para estimular no solo competencias cognitivas, sino también habilidades socioemocionales fundamentales.

Las investigaciones previas sobre la relación entre juego y autonomía han mostrado resultados prometedores. El estudio longitudinal realizado por Vázquez y García (2020) en instituciones educativas de Lima demostró que los niños que participaron regularmente en actividades de juego estructurado durante un año académico exhibieron un incremento del 32% en sus indicadores de autonomía personal en comparación con el grupo control. De manera similar, la investigación desarrollada por Huamán (2021) en contextos rurales de Apurímac evidenció correlaciones significativas entre la implementación sistemática del juego en sectores y el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y toma de decisiones en niños de nivel inicial. No obstante, a pesar de estos hallazgos alentadores, existe una carencia significativa de estudios específicos realizados en contextos altoandinos con características socioculturales particulares como Paucartambo, donde la interacción entre prácticas educativas institucionales y patrones culturales locales podría generar dinámicas distintivas en el desarrollo de la autonomía infantil.

Este vacío investigativo resulta particularmente relevante considerando que en contextos como Paucartambo, donde convergen influencias culturales quechuas tradicionales con metodologías educativas contemporáneas, el proceso de desarrollo de la autonomía podría manifestarse con características singulares que merecen ser estudiadas para adaptar adecuadamente las estrategias pedagógicas. Adicionalmente, aunque la literatura pedagógica sostiene ampliamente los beneficios del juego para el desarrollo infantil, existe limitada

evidencia empírica sobre los mecanismos específicos mediante los cuales el juego en sectores impacta en las diferentes dimensiones de la autonomía (personal, social y cognitiva) en poblaciones infantiles de estas regiones.

El propósito central de esta investigación es determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha de Paucartambo, Cusco. Este objetivo general se desagrega en tres objetivos específicos que buscan examinar cómo esta estrategia pedagógica influye en cada una de las dimensiones de la autonomía: personal, social y cognitiva. La investigación pretende no solo establecer correlaciones entre la implementación del juego en sectores y los niveles de autonomía observados, sino también identificar qué aspectos específicos de esta metodología resultan más eficaces para potenciar cada dimensión de la autonomía en el contexto particular de estudio.

Las preguntas que orientan esta investigación se centran en determinar: ¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha? ¿Cómo impacta esta estrategia pedagógica en el desarrollo de la autonomía personal, social y cognitiva respectivamente? La hipótesis general que sustenta el estudio sostiene que el juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía de estos niños, planteamiento que se desglosa en tres hipótesis específicas que proponen la existencia de una influencia significativa en cada una de las dimensiones antes mencionadas.

Para abordar estas interrogantes, se implementará un diseño de investigación cuasi-experimental con grupo control no equivalente, con mediciones de pre-test y post-test.

La muestra estará constituida por niños de 4 y 5 años de la institución educativa mencionada, divididos en grupos experimentales que participarán en actividades de juego en sectores sistemáticamente organizadas, y grupos control que mantendrán su rutina habitual.

Los instrumentos de recolección de datos incluirán escalas de observación validadas para medir los indicadores de autonomía en cada una de sus dimensiones, así como registros sistemáticos sobre la implementación de la metodología de juego en sectores. El análisis de datos involucrará procedimientos estadísticos tanto descriptivos como inferenciales para determinar la significancia de los cambios observados.

La relevancia de esta investigación se manifiesta en múltiples niveles. En el ámbito teórico, contribuirá a enriquecer la comprensión sobre cómo el juego estructurado en sectores influye en el desarrollo de la autonomía infantil, particularmente en contextos rurales andinos donde existe escasa literatura específica. A nivel metodológico, el estudio permitirá validar protocolos de evaluación de la autonomía adaptados culturalmente al contexto de investigación, proporcionando herramientas valiosas para educadores e investigadores. En el plano práctico, los resultados obtenidos podrán orientar el diseño e implementación de estrategias pedagógicas más efectivas para potenciar el desarrollo autónomo de los niños, contribuyendo a mejorar las prácticas educativas tanto en la institución estudiada como en otros contextos similares.

La estructura de la presente tesis comprende cuatro capítulos fundamentales. El Capítulo I aborda el problema de investigación, detallando su identificación y delimitación, la formulación precisa de las preguntas que orientan el estudio, los objetivos propuestos, la justificación de su relevancia y las limitaciones encontradas durante el proceso investigativo. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, revisando los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema, estableciendo las bases teóricas que fundamentan el estudio, definiendo conceptualmente los términos básicos, formulando las hipótesis y operacionalizando las variables involucradas. El Capítulo III describe la metodología implementada, especificando el tipo y nivel de investigación, los métodos y diseño empleados, la población y muestra seleccionada, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección

de datos, los procedimientos de validación y los métodos estadísticos aplicados en el análisis de la información. Finalmente, el Capítulo IV presenta los resultados obtenidos y su discusión, incluyendo la descripción del trabajo de campo realizado, el análisis e interpretación de los hallazgos, la prueba de las hipótesis planteadas y la contrastación de los resultados con investigaciones previas, culminando con las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

La presente investigación aspira a constituir no solo un aporte académico significativo al campo de la educación inicial, sino también una contribución práctica para fortalecer los procesos pedagógicos orientados al desarrollo de la autonomía infantil en contextos educativos culturalmente diversos como el de Paucartambo, promoviendo así una educación más pertinente y efectiva para el pleno desarrollo de las potencialidades de los niños.

ÍNDICE

Página

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

INDICE DE TABLAS

INDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema	1
1.2. Delimitación de la Investigación	5
1.3. Formulación del Problema	8
1.3.1. Problema general	8
1.3.2. Problemas específicos.....	8
1.4. Formulación de Objetivos	9
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
1.5. Justificación de la Investigación.....	9
1.6. Limitaciones de la Investigación	10

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio	12
------------------------------------	----

2.1.1.	Antecedentes internacionales	12
2.1.2.	Antecedentes nacionales.....	15
2.1.3.	Antecedentes locales.....	17
2.2.	Bases teóricas - científicas.....	20
2.2.1.	Juego en los sectores.....	20
2.2.2.	Fundamentos Pedagógicos del Juego en los Sectores	21
2.2.3.	Organización y características de los sectores de juego	26
2.2.4.	Características de los principales sectores de juego	27
2.2.5.	Dimensiones del Juego en los Sectores	32
2.2.6.	Desarrollo de la Autonomía.....	35
2.2.7.	Teorías del desarrollo de la Autonomía.....	37
2.2.8.	Dimensiones del desarrollo de la Autonomía	41
2.3.	Definición de términos básicos	46
2.4.	Formulación de Hipótesis.....	50
2.4.1.	Hipótesis general	50
2.4.2.	Hipótesis específicas.....	50
2.5.	Identificación de Variables.....	51
2.5.1.	Variable Independiente.....	51
2.5.2.	Variable Dependiente.	51
2.6.	Definición Operacional de Variables e Indicadores	51

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación	54
3.2.	Nivel de Investigación.....	54
3.3.	Métodos de Investigación.....	54

3.4. Diseño de Investigación	55
3.5. Población y Muestra	55
3.5.1. Población	55
3.5.2. Muestra	56
3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	56
3.6.1. Técnicas de investigación.....	56
3.6.2. Instrumentos de investigación	57
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	57
3.7.1. Selección de los Instrumentos	57
3.7.2. Validación por Juicio de Expertos.....	58
3.7.3. Confiabilidad de los Instrumentos	58
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	60
3.9. Tratamiento estadístico.....	61
3.10. Orientación Ética Filosófica y epistémica.....	62

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo	64
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	66
4.2.1. Resultados descriptivos del grupo control.....	66
4.2.2. Resultados descriptivos del grupo experimental	71
4.3. Prueba de Hipótesis	76
4.3.1. Prueba de normalidad	76
4.3.2. Hipótesis General	77
4.3.3. Hipótesis específica 1	78
4.3.4. Hipótesis específica 2	79

4.3.5. Hipótesis específica 3	80
4.4. Discusión de Resultados.....	80
CONCLUSIONES	
RECOMENDACIONES	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

INDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Distribución de la población de estudio según edad y aula	56
Tabla 2. Distribución de la muestra según grupo de estudio	56
Tabla 3. Niveles de autonomía.....	66
Tabla 4. Niveles de autonomía personal	67
Tabla 5. Niveles de autonomía social	68
Tabla 6. Niveles de autonomía cognitiva.....	69
Tabla 7. Niveles de autonomía.....	71
Tabla 8. Niveles de autonomía personal	72
Tabla 9. Niveles de autonomía social	74
Tabla 10. Niveles de autonomía cognitiva.....	75
Tabla 11. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los puntajes de autonomía del grupo experimental.....	76
Tabla 12. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía.....	77
Tabla 13. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía personal	78
Tabla 14. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía social	79
Tabla 15. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía cognitiva.....	80

INDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Distribución de niveles de autonomía	66
Figura 2. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía personal	68
Figura 3. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía social	69
Figura 4. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía cognitiva.....	70
Figura 5. Distribución de niveles de Habilidades Metacognitivas	71
Figura 6. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía personal	73
Figura 7. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía social	74
Figura 8. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía cognitiva.....	75

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

El desarrollo de la autonomía constituye un componente fundamental en la formación integral de los niños durante la primera infancia. Según el Ministerio de Educación del Perú (2023), la autonomía es concebida como “la facultad de una persona para tomar decisiones y actuar según su criterio personal”, permitiendo a los niños manejar la presión social, regular su comportamiento y clarificar su propósito de vida considerando también a los demás. Su adquisición es progresiva, iniciándose desde el nacimiento hasta alcanzar niveles de independencia y autoconfianza adecuados para cada etapa (MINEDU, 2023). Cuando esta capacidad no se desarrolla adecuadamente durante los primeros años, las consecuencias pueden ser significativas: niños con baja autoestima, inseguridad para tomar decisiones, dependencia excesiva de los adultos y dificultades para adaptarse a nuevos entornos o situaciones desafiantes (Silva, 2019).

En este contexto, el juego en los sectores emerge como una estrategia pedagógica potente para fomentar el desarrollo autónomo. Como señala Valverde

(2022), “el juego es una actividad fundamental en la vida de un niño, la cual es recreativa, formativa, pero sobre todo libre y placentera para su desarrollo”, constituyendo un espacio educativo que promueve la evolución progresiva de sus capacidades, especialmente del desarrollo de la autonomía. Cuando las instituciones educativas no implementan adecuadamente esta metodología, se limitan las oportunidades para que los niños ejerciten su capacidad de elección, resolución de problemas y autorregulación, elementos esenciales para el desarrollo de la autonomía (Cecilio et al., 2019).

El panorama latinoamericano respecto al desarrollo de la autonomía infantil a través del juego presenta variaciones significativas entre países. Estudios regionales como el realizado por la UNESCO (2021) destacan que aproximadamente el 62% de las instituciones educativas de nivel inicial en América Latina han incorporado metodologías basadas en el juego dentro de sus propuestas pedagógicas, aunque con diversos niveles de implementación y efectividad. En países como Chile, Colombia y Argentina, la incorporación de espacios de juego estructurado ha alcanzado mayor sistematización que en otras naciones de la región (Rodríguez, 2021).

Sin embargo, persisten desigualdades significativas. Según el informe de la CEPAL (2022), el 43% de las instituciones educativas de nivel inicial en zonas rurales de Latinoamérica carecen de infraestructura y materiales adecuados para implementar sectores de juego apropiados. Esta situación se agrava en comunidades con altos índices de pobreza, donde el acceso a recursos educativos es limitado. Adicionalmente, la formación docente en metodologías lúdicas para promover la autonomía es inconsistente en la región, con aproximadamente un 38% de educadores que reportan no haber recibido capacitación específica en este ámbito (González & Martínez, 2022).

La pandemia por COVID-19 profundizó estas brechas, estimándose que alrededor de 3.5 millones de niños en edad preescolar de la región vieron interrumpido su proceso educativo, afectando significativamente sus oportunidades de desarrollo autónomo a través de experiencias de juego estructurado (UNICEF, 2022).

En el contexto peruano, el panorama educativo presenta desafíos particulares. Según datos del Ministerio de Educación (2023), la tasa neta de asistencia a educación inicial de niños entre 3 y 5 años ha experimentado un incremento progresivo, alcanzando un 89.7% a nivel nacional, aunque con disparidades entre zonas urbanas (92.3%) y rurales (83.2%). Sin embargo, la consultora The Learning Factor (2021) estima que aproximadamente 300,000 niños y niñas dejaron de estudiar en el nivel inicial durante el año 2020 como consecuencia de la pandemia, afectando su desarrollo integral y, específicamente, sus habilidades autónomas (Plan Internacional, 2021).

El Ministerio de Educación ha promovido la implementación de la hora del juego libre en los sectores como parte de sus lineamientos para el nivel inicial, reconociendo su potencial para estimular competencias socioemocionales fundamentales como la autonomía. No obstante, estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) revelan que solo el 68% de las instituciones educativas iniciales públicas han implementado adecuadamente estos espacios de aprendizaje, mientras que en zonas rurales altoandinas este porcentaje disminuye a 47%.

Un estudio realizado por Cecilio, Cipriano y Salvador (2019) en Huánuco demostró mediante pruebas estadísticas que el juego libre en los sectores tiene efectos positivos significativos en el desarrollo de la autonomía en niños de 4 años, evidenciando la importancia de esta estrategia. Sin embargo, persisten barreras como

la insuficiente formación docente en esta metodología y limitaciones en infraestructura y materiales, especialmente en instituciones educativas de contextos vulnerables (CARE Perú, 2022).

La Institución Educativa Inicial Urpicha, ubicada en el distrito de Paucartambo, provincia de Paucartambo, región Cusco, atiende a una población estudiantil de 123 niños distribuidos en seis aulas: dos aulas de 3 años (Alegría con 21 niños y Confianza con 23 niños), dos aulas de 4 años (Amistad con 15 niños y Lealtad con 15 niños) y dos aulas de 5 años (Alegría con 26 niños y Confianza con 23 niños). Según el diagnóstico institucional realizado en 2023, el 65% de los estudiantes proviene de familias quechuahablantes dedicadas principalmente a actividades agrícolas y comerciales de pequeña escala.

De acuerdo con el informe de gestión institucional (2023), la I.E.I. Urpicha ha implementado sectores de juego en todas sus aulas, aunque con diferentes niveles de equipamiento. Las observaciones realizadas por la UGEL Paucartambo (2023) indican que el 58% de los niños de 4 y 5 años presentan dificultades para tomar decisiones de manera autónoma, resolver problemas cotidianos sin asistencia inmediata y expresar verbalmente sus necesidades, indicadores clave de un desarrollo autónomo limitado.

Las evaluaciones de entrada aplicadas por las docentes en marzo de 2024 revelaron que aproximadamente el 62% de los niños de 4 y 5 años no logran los indicadores esperados para su edad en relación con la autonomía personal, social y cognitiva. Esta situación se evidencia particularmente durante las sesiones de juego libre en los sectores, donde se observa dependencia del adulto para elegir actividades, dificultades para establecer relaciones con pares y limitada persistencia en actividades que representan desafíos moderados (Informe Técnico Pedagógico I.E.I. Urpicha, 2024).

Entre las principales causas asociadas a esta problemática se identifican factores socioculturales, pedagógicos e institucionales. Desde la perspectiva sociocultural, Quispe (2021) señala que en contextos rurales andinos como Paucartambo, coexisten prácticas de crianza que promueven la autonomía temprana en actividades de autocuidado y participación en tareas domésticas, con patrones de sobreprotección que limitan la toma de decisiones y resolución de problemas.

A nivel pedagógico, Valverde (2022) identifica la insuficiente formación docente en metodologías lúdicas como un factor crítico. El 47% de las docentes de educación inicial en la región Cusco reportan no haber recibido capacitación especializada en la implementación del juego libre en sectores como estrategia para desarrollar la autonomía. Esta situación repercute en prácticas pedagógicas que no optimizan el potencial de estos espacios de aprendizaje.

En el ámbito institucional, Céspedes (2023) señala que la limitada disponibilidad de materiales diversos y pertinentes culturalmente en los sectores de juego restringe las posibilidades de exploración y toma de decisiones de los niños. Adicionalmente, la organización del tiempo pedagógico que no prioriza adecuadamente el juego libre constituye otra barrera significativa.

La investigación realizada por Santos (2022) en instituciones educativas iniciales de Cusco concluye que cuando el juego en sectores se implementa de manera sistemática y adecuada, respetando sus principios fundamentales (libertad de elección, no directividad, placer lúdico), se observan mejoras significativas en indicadores de autonomía como la capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y autorregular el comportamiento.

1.2. Delimitación de la Investigación

- ***Delimitación Espacial.*** La presente investigación se realizó en la Institución

Educativa Inicial Urpicha, ubicada en la avenida Enrique Yabar S/N, distrito y provincia de Paucartambo, departamento de Cusco. Esta institución educativa se encuentra en una zona urbana del distrito, atendiendo principalmente a población quechua hablante de la localidad y comunidades aledañas. La infraestructura cuenta con seis aulas distribuidas para atender a niños de 3, 4 y 5 años, un patio central para actividades recreativas, y espacios administrativos. Cada aula dispone de sectores de juego implementados con diversos materiales educativos, aunque con diferentes niveles de equipamiento.

- ***Delimitación Temporal.*** El estudio se desarrolló durante el primer semestre del año escolar 2024, específicamente en el período comprendido entre marzo y junio. Esta temporalidad permite implementar la propuesta pedagógica durante un tiempo suficiente para observar cambios significativos en el desarrollo de la autonomía de los niños, considerando una fase inicial de diagnóstico (marzo), implementación de la propuesta de juego en sectores (abril-mayo) y evaluación de resultados (junio).
- ***Delimitación Poblacional.*** La población de estudio está conformada por 79 niños de 4 y 5 años de edad distribuidos en cuatro aulas de la I.E.I. Urpicha, según el siguiente detalle:
 - Niños de 4 años: 30 estudiantes
 - Aula “Amistad”: 15 niños
 - Aula “Lealtad”: 15 niños
 - Niños de 5 años: 49 estudiantes
 - Aula “Alegría”: 26 niños
 - Aula “Confianza”: 23 niños

Para la determinación de la muestra se utilizará el muestreo no probabilístico de tipo intencional, seleccionando un grupo experimental y un grupo control que permitan implementar el diseño cuasi-experimental planteado. La muestra queda conformada de la siguiente manera:

- Grupo Experimental: 41 niños
 - Aula “Amistad” (4 años): 15 niños
 - Aula “Alegría” (5 años): 26 niños
- Grupo Control: 38 niños
 - Aula “Lealtad” (4 años): 15 niños
 - Aula “Confianza” (5 años): 23 niños

Esta selección se realizó considerando la equivalencia inicial aproximada entre los grupos de la misma edad y la representatividad de ambos rangos etarios objeto de estudio.

- ***Delimitación de Contenido.*** El estudio se circunscribe al análisis de la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía infantil, centrándose en tres dimensiones específicas:
 - Autonomía Personal: Aborda las capacidades relacionadas con el autocuidado, la selección y utilización de materiales educativos por iniciativa propia, la resolución de problemas cotidianos, la organización de pertenencias y espacio individual, y la expresión verbal de necesidades y preferencias.
 - Autonomía Social: Comprende las habilidades para establecer relaciones interpersonales por iniciativa propia, participar activamente en la toma de decisiones grupales, respetar acuerdos y normas de convivencia, negociar turnos y recursos durante actividades compartidas, y solicitar ayuda de manera adecuada cuando es necesario.

- **Autonomía Cognitiva:** Incluye competencias para planificar acciones orientadas a lograr objetivos simples durante el juego, persistir en actividades que representan desafíos moderados, evaluar resultados de sus acciones e identificar mejoras posibles, proponer alternativas creativas ante situaciones problemáticas, y transferir aprendizajes a nuevas situaciones o contextos.

En cuanto a la variable independiente “juego en los sectores”, la investigación contempla el análisis de la organización del ambiente de aprendizaje, la mediación pedagógica y la dinámica misma del juego, considerando aspectos como la disposición física de los sectores, la diversidad de materiales, las intervenciones docentes, el tiempo efectivo de juego y las oportunidades para la toma de decisiones por parte de los niños.

1.3. Formulación del Problema

1.3.1. Problema general

¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?
- ¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?
- ¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?

1.4. Formulación de Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.
- b) Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.
- c) Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

1.5. Justificación de la Investigación

- **Justificación Teórica.** La presente investigación se justifica desde el ámbito teórico por su contribución al conocimiento científico sobre el desarrollo de la autonomía infantil y su relación con metodologías lúdicas estructuradas. El estudio permitirá contrastar los fundamentos teóricos constructivistas de Piaget sobre el desarrollo de la autonomía moral e intelectual en la infancia con las propuestas pedagógicas actuales basadas en el juego. Esta contrastación resulta particularmente valiosa considerando el contexto sociocultural específico de Paucartambo, donde convergen influencias de la cosmovisión andina con prácticas pedagógicas contemporáneas.
- **Justificación Social.** Desde la perspectiva social, esta investigación adquiere

relevancia significativa al abordar una problemática concreta que afecta el desarrollo integral de los niños de la I.E.I. Urpicha: las limitaciones en el desarrollo de la autonomía personal, social y cognitiva. Los resultados permitirán desarrollar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan efectivamente a las necesidades específicas de esta población estudiantil, contribuyendo a mejorar sus perspectivas de desarrollo y aprendizaje.

- ***Justificación Metodológica.*** La investigación se justifica metodológicamente porque propone un modelo de implementación sistemática del juego en sectores específicamente diseñado para promover el desarrollo de la autonomía, adaptado al contexto sociocultural de Paucartambo. Este modelo constituye una innovación metodológica que integra elementos tradicionales del juego en sectores con consideraciones culturales específicas del entorno andino, generando una propuesta pedagógica contextualizada y replicable.

1.6. Limitaciones de la Investigación

- La investigación presentó diversas limitaciones que influyeron en su desarrollo y alcances. El factor temporal constituyó una limitación significativa, ya que el período de cuatro meses (marzo a junio de 2024) resultó insuficiente para observar cambios profundos y sostenibles en el desarrollo de la autonomía, considerando que esta competencia requiere procesos de maduración que frecuentemente demandan períodos más extensos.
- La situación geográfica y las condiciones climáticas del distrito de Paucartambo representaron dificultades logísticas. Durante los meses de marzo y abril se registraron intensas lluvias que afectaron la asistencia regular de los estudiantes, limitando la continuidad de las sesiones programadas y reduciendo el tiempo efectivo de implementación del programa de intervención.

- En cuanto a aspectos metodológicos, la imposibilidad de asignar aleatoriamente a los participantes a los grupos experimental y control comprometió parcialmente la validez interna del estudio.
- La particularidad lingüística de la población estudiantil, predominantemente quechua hablante, generó desafíos en la aplicación de los instrumentos de evaluación diseñados originalmente en castellano.
- Los recursos materiales disponibles en la institución educativa presentaron limitaciones tanto en cantidad como en diversidad, lo que restringió la implementación óptima de todos los sectores de juego planificados inicialmente.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes internacionales

Maldonado-Cruz y Cuadrado-Vaca (2023) realizaron una investigación titulada “El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial” publicada en la revista científica CIENCIAMATRIA. El objetivo principal del estudio fue analizar la contribución de las actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía infantil en el contexto educativo inicial. La metodología empleada fue de enfoque mixto con un diseño descriptivo-explicativo, utilizando como instrumentos cuestionarios estructurados aplicados a 18 docentes y fichas de observación para evaluar a 45 estudiantes de 4 y 5 años de una institución educativa de Ecuador. Los investigadores implementaron una propuesta pedagógica basada en juegos estructurados y libres durante un período de cuatro meses. Los resultados demostraron que las actividades lúdicas bien dirigidas generaron un incremento significativo en los indicadores de autonomía personal (37.8%), social (42.2%) y cognitiva (33.3%) en los niños participantes. Se identificó que los juegos que

permitían a los niños tomar decisiones y resolver problemas de manera independiente fueron los más efectivos para el desarrollo de comportamientos autónomos. Los investigadores concluyeron que el juego constituye un elemento fundamental que estimula el progreso de diferentes capacidades del pensamiento y emociones, contribuyendo significativamente al desarrollo de la autonomía, especialmente cuando se implementa de manera sistemática y con intencionalidad pedagógica. Asimismo, determinaron que la mediación docente resulta crucial para potenciar los beneficios del juego en el desarrollo de la autonomía infantil.

Velasco Suárez, Sánchez Maldonado, Rodríguez Rodríguez, Baque Limones y Castro Baque (2024) desarrollaron la investigación titulada “Educación Basada en el Juego: un Enfoque Constructivista en la Educación Inicial”, publicada en la Revista Social Fronteriza. El objetivo de este estudio fue evaluar la efectividad del enfoque pedagógico basado en el juego desde una perspectiva constructivista para potenciar el desarrollo integral, con especial atención a la autonomía, en niños de educación inicial. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño investigación-acción, implementando una intervención pedagógica durante seis meses en cuatro instituciones educativas de Ecuador, con una muestra de 85 niños de 4 a 5 años y 16 docentes. Los resultados evidenciaron que la implementación del enfoque constructivista basado en el juego promovió significativamente el desarrollo de la autonomía en sus dimensiones personal y social. Los investigadores documentaron que cuando los espacios educativos se organizaban para permitir experiencias lúdicas autodirigidas, los niños mostraban mayor capacidad para tomar decisiones independientes, resolver problemas cotidianos y establecer relaciones sociales por iniciativa propia. Concluyeron que la educación basada en el juego crea condiciones favorables para el aprendizaje mediante experiencias gratificantes y placenteras,

desarrollando en su finalidad una actividad cognitiva significativa. Particularmente destacaron que el juego libre en entornos estructurados contribuye al desarrollo de la comunicación, la sociabilidad, la afectividad, la identidad y la autonomía, recomendando la reestructuración de los entornos educativos tradicionales hacia espacios que prioricen la libertad de elección y experimentación.

Quijada Lanchimba y Quilumba Puruncaja (2022) realizaron el estudio titulado “La importancia del juego para el desarrollo de la autonomía de los niños de 4 a 5 años, durante el año 2021”, presentado como tesis de grado en la Universidad Central de Ecuador. El objetivo de la investigación fue determinar la importancia del juego como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo de la autonomía en niños de 4 a 5 años. El estudio empleó una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa) con alcance descriptivo, utilizando como instrumentos entrevistas a docentes, encuestas a padres de familia y fichas de observación directa aplicadas a una muestra de 60 niños de educación inicial. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa ($r=0.76$) entre la implementación de actividades lúdicas estructuradas y el nivel de autonomía desarrollado por los niños. El estudio identificó que los juegos que permitían la libre elección y la resolución de problemas tuvieron mayor impacto en el desarrollo de comportamientos autónomos. Los autores concluyeron que el juego constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de la autonomía infantil, especialmente cuando se implementa con intencionalidad pedagógica y se adapta a las características y necesidades de cada grupo etario. Asimismo, determinaron que la participación de los educadores como mediadores durante el proceso lúdico resulta esencial para maximizar los beneficios del juego en términos de desarrollo autónomo, recomendando la capacitación docente para la implementación efectiva de estrategias lúdicas orientadas al fomento de la autonomía.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Cecilio Huerto, Cipriano Cecilio y Salvador Ponce (2019) desarrollaron la investigación titulada “Juego libre en los sectores y su influencia en el desarrollo de la autonomía de los niños del nivel inicial de la Institución Educativa N° 004 de Aparicio Pomares, Huánuco – 2018”. El objetivo principal de este estudio fue determinar la efectividad de la hora del juego libre en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los alumnos del nivel inicial de la institución mencionada. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental, empleando grupos control y experimental. La población estuvo conformada por niños de 4 años, a quienes se aplicaron instrumentos de observación estructurada para evaluar su nivel de autonomía antes y después de la intervención pedagógica. Los resultados del estudio, evaluados mediante la prueba estadística de McNemar, revelaron un valor de 3.45, significativamente mayor al valor crítico de 1.684, lo que permitió aceptar la hipótesis alterna y confirmar que el juego libre en los sectores tiene efectos positivos en el desarrollo de la autonomía de los niños participantes. La investigación evidenció mejoras significativas en tres dimensiones de la autonomía: la capacidad para tomar decisiones acertadas, la demostración de independencia en actividades lúdicas y la seguridad en sí mismos durante el juego. Los autores concluyeron que la implementación sistemática de sesiones de juego libre en los sectores del aula constituye una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de la autonomía infantil, recomendando su incorporación como práctica regular en las instituciones educativas de nivel inicial.

Infante Castro (2022) realizó el estudio titulado “El Juego Libre en los Sectores en Educación Inicial 2022”, presentado en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”. El objetivo de esta investigación fue analizar la

contribución del juego libre en sectores al desarrollo integral de los niños de educación inicial, con énfasis en el desarrollo de la autonomía. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, empleando como técnicas la observación participante y el análisis documental. La muestra estuvo conformada por 45 niños de 4 y 5 años de una institución educativa de la región Piura. Los resultados de la investigación demostraron que la sala de juegos libres constituye un espacio educativo fundamental que promueve la evolución progresiva de diversas capacidades en los niños, destacando particularmente su contribución al desarrollo de la autonomía. El estudio identificó que cuando los niños participan activamente en actividades de juego libre en los diferentes sectores del aula, desarrollan de manera significativa habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la independencia y la confianza en sí mismos. La autora concluyó que el juego es una actividad fundamental en la vida infantil, no solo como actividad recreativa sino también formativa, resultando especialmente valiosa cuando se implementa de manera libre y placentera. Asimismo, recomendó promover la implementación adecuada de diferentes espacios en el aula que permitan el desarrollo y fomento de la autonomía a través del juego libre.

Pereda Aranda (2021) desarrolló la investigación titulada “Programa de juego libre en los sectores para desarrollar la Autonomía en niños y niñas de cinco años de una Institución Educativa Pública, Trujillo, 2018”. El objetivo central del estudio fue determinar si el Programa de Juego Libre en los Sectores desarrolla la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la I.E.-1663 “El Progreso” de Trujillo. La investigación empleó un enfoque cuantitativo con diseño pre-experimental de pre y post test a un solo grupo. La población y muestra estuvo conformada por 24 niños de cinco años. Para la recolección de datos se utilizó un test de autonomía validado por tres expertos en educación inicial, con un nivel de confiabilidad de 0.832 según el

estadístico Alfa de Cronbach. Los resultados del estudio mostraron cambios significativos entre las mediciones pre y post implementación del programa. En el pre-test, las dimensiones de identidad y autovaloración se ubicaron mayoritariamente en el nivel regular (54%), mientras que la dimensión de autoconcepto se encontraba predominantemente en nivel deficiente (54%). La media aritmética general del pre-test fue de 21.29 puntos, ubicándose en el nivel regular. Tras la implementación del programa, el post-test reveló una media aritmética de 32.75 puntos, situando a los participantes en un nivel bueno de autonomía, con una ganancia significativa de 11.46 puntos. La investigadora concluyó que el Programa de Juego Libre en los Sectores es efectivo para desarrollar la autonomía en sus diferentes dimensiones, recomendando su implementación sistemática en las instituciones educativas de nivel inicial para potenciar esta competencia fundamental en el desarrollo infantil.

2.1.3. Antecedentes locales

Hinostroza y Ricaldi (2022) desarrollaron la investigación titulada “Juego libre en los sectores y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de la Institución Educativa de Educación Inicial 'Jesús Nazareno de Puchupiquio' Pasco”. El objetivo principal del estudio fue determinar la relación entre el juego libre en los sectores y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial. La investigación empleó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional no experimental. La muestra estuvo constituida por 28 niños de 4 y 5 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los instrumentos utilizados fueron una ficha de observación para evaluar la implementación del juego libre en sectores y una escala de estimación para medir el nivel de desarrollo de habilidades sociales. Los resultados de la investigación mostraron una correlación positiva significativa ($r=0.782$) entre el juego libre en los

sectores y el desarrollo de habilidades sociales, particularmente en las dimensiones de interacción social, expresión de emociones y autorregulación. Se evidenció que los niños que participaban activamente en el juego libre en sectores demostraban mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales, expresar adecuadamente sus necesidades y regular su comportamiento, aspectos estrechamente vinculados al desarrollo de la autonomía. Los investigadores concluyeron que la implementación adecuada de los sectores de juego libre contribuye significativamente al desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la convivencia y el aprendizaje, recomendando su fortalecimiento como estrategia pedagógica en el nivel inicial.

Espinoza y Sánchez (2021) realizaron el estudio “El juego como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de atención y concentración de los niños de 5 años de la Institución Educativa 'Santa Rosa de Lima' - Yanacancha - Pasco”. El objetivo central fue determinar la influencia del juego como estrategia pedagógica en la mejora de los procesos de atención y concentración en niños de 5 años. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con diseño cuasi-experimental de pre y post test con grupo control. La muestra estuvo conformada por 40 niños de 5 años divididos en dos grupos de 20 (experimental y control). Se utilizaron como instrumentos una lista de cotejo para evaluar los niveles de atención y concentración antes y después de la intervención, y una ficha de seguimiento para registrar los avances durante la aplicación del programa. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en los procesos de atención y concentración del grupo experimental tras la aplicación del programa basado en el juego, con una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) respecto al grupo control. Si bien el estudio no se centró específicamente en la autonomía, los investigadores observaron que los niños del grupo experimental desarrollaron mayor independencia en la realización de

actividades, capacidad para tomar decisiones y autorregulación, componentes fundamentales de la autonomía infantil. Los autores concluyeron que el juego como estrategia pedagógica no solo favorece los procesos cognitivos como la atención y concentración, sino que también promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas a la autonomía, recomendando su implementación sistemática en las aulas de educación inicial.

Contreras y Mendoza (2023) realizaron la investigación titulada “La técnica juego-trabajo como base para desarrollar la autonomía en los niños del nivel inicial de la UGEL Pasco”. El objetivo del estudio fue analizar la eficacia de la técnica juego-trabajo en el desarrollo de la autonomía de niños de 4 y 5 años en instituciones educativas públicas de la UGEL Pasco. La metodología empleada corresponde a un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) con diseño descriptivo-explicativo. La muestra estuvo compuesta por 45 niños y 8 docentes de educación inicial, seleccionados mediante muestreo estratificado. Los instrumentos utilizados incluyeron guías de observación, cuestionarios para docentes y rúbricas de evaluación del nivel de autonomía. Los resultados del estudio revelaron que la implementación adecuada de la técnica juego-trabajo, particularmente en sectores como construcción, hogar y ciencia, favorece significativamente el desarrollo de la autonomía en sus dimensiones funcional, emocional y cognitiva. Se evidenció que un 72% de los niños que participaron en actividades sistemáticas de juego-trabajo mostraron avances significativos en indicadores como la capacidad para elegir y planificar sus actividades, resolver problemas cotidianos y expresar sus necesidades y preferencias. Los investigadores concluyeron que la técnica juego-trabajo constituye una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de la autonomía infantil, siempre que se implemente de manera sistemática y con una adecuada mediación docente,

recomendando su fortalecimiento en las instituciones educativas de nivel inicial de la región.

2.2. Bases teóricas - científicas

2.2.1. Juego en los sectores

El juego en los sectores, también denominado juego libre en sectores o juego por rincones constituye una estrategia pedagógica que organiza el espacio del aula en áreas temáticas claramente definidas y equipadas con materiales específicos, donde los niños pueden interactuar libremente siguiendo sus intereses y ritmos particulares. Según el Ministerio de Educación del Perú (2019), esta metodología se fundamenta en el reconocimiento del juego como actividad natural y primordial para el desarrollo y aprendizaje infantil, así como en el respeto a la iniciativa, intereses y necesidades expresivas y motrices de los niños.

De acuerdo con Ibáñez (2010), el juego en sectores se caracteriza por la delimitación espacial del aula en diferentes áreas temáticas, cada una con materiales específicos que permiten desarrollar actividades lúdicas ligadas a diferentes aspectos del desarrollo y aprendizaje. Estos espacios están diseñados para promover el aprendizaje activo, significativo y cooperativo a través de la manipulación, exploración e interacción con materiales y compañeros.

Laguía y Vidal (2015) señalan que los sectores constituyen espacios delimitados donde los niños desarrollan actividades lúdicas, investigan, interactúan con otros y satisfacen sus necesidades de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias. Este enfoque pedagógico promueve la autonomía, permitiendo que los niños tomen decisiones sobre qué, cómo, con quién y durante cuánto tiempo jugar dentro de un marco temporal y espacial organizado.

El juego en sectores sigue una secuencia metodológica estructurada que, según Franco (2013), comprende seis momentos fundamentales: planificación, donde los niños deciden y verbalizan el sector en el que participarán; organización, que implica la distribución en los sectores elegidos; ejecución, que constituye el momento central del juego libre; socialización, donde los niños comparten sus experiencias; representación, que permite expresar lo vivenciado a través de diversos lenguajes; y orden, momento en que los materiales son guardados adecuadamente para su posterior utilización.

2.2.2. Fundamentos Pedagógicos del Juego en los Sectores

El juego en sectores, como estrategia pedagógica ampliamente implementada en educación inicial, se sustenta en diversos fundamentos teóricos que legitiman su valor educativo y su potencial para promover aprendizajes significativos en los primeros años de vida. Estos fundamentos provienen de diferentes perspectivas pedagógicas que, en conjunto, proporcionan un marco sólido para su aplicación en contextos educativos.

El enfoque constructivista

El constructivismo, representado principalmente por Jean Piaget, constituye uno de los pilares fundamentales del juego en sectores. Según Piaget (1969), el conocimiento no se transmite directamente sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno. En este sentido, los sectores de juego proporcionan espacios específicos donde los niños pueden manipular materiales, experimentar y descubrir por sí mismos, construyendo progresivamente su comprensión del mundo.

La teoría piagetiana del desarrollo cognitivo establece que los niños atraviesan diferentes estadios caracterizados por formas específicas de pensamiento. Durante la

etapa preoperacional (2-7 años), el juego simbólico adquiere especial relevancia como herramienta para representar y comprender la realidad. Los sectores, particularmente el de dramatización o juego simbólico, ofrecen contextos idóneos para que los niños desarrollen estas capacidades representativas, transformando objetos y asumiendo roles que les permiten asimilar y acomodar nuevos esquemas mentales (Kamii & DeVries, 2015).

La perspectiva sociocultural

Complementando el enfoque piagetiano, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta fundamentos esenciales que subyacen a la metodología del juego en sectores. Para Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre primero en un plano interpsicológico (social) y posteriormente en un plano intrapsicológico (individual). Desde esta perspectiva, los sectores facilitan interacciones sociales significativas entre niños y con el docente, creando contextos donde el conocimiento se construye colaborativamente.

El concepto vygotkiano de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) resulta particularmente relevante en este contexto. Según este autor, existe una distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda de un adulto o par más competente. El juego en sectores proporciona oportunidades para que los niños operen en su ZDP, al interactuar con compañeros de diferentes

niveles de desarrollo y contar con el andamiaje oportuno del docente durante el proceso (Bodrova & Leong, 2018).

Además, Vygotsky (1966/2003) destacó el valor del juego como actividad principal en la educación infantil, considerándolo un “creador de zonas de desarrollo próximo” que permite al niño comportarse más allá de su edad promedio. Los sectores

configuran espacios privilegiados donde el juego adquiere intencionalidad pedagógica sin perder su esencia lúdica, facilitando aprendizajes que preceden al desarrollo.

El enfoque Montessori

María Montessori desarrolló una filosofía educativa que influyó significativamente en la concepción del juego en sectores. Según Montessori (2013), el ambiente preparado constituye un elemento fundamental para el aprendizaje autónomo de los niños. Este ambiente debe estar organizado, ser estético, promover la independencia y responder a las necesidades de desarrollo específicas de cada etapa.

Los principios montessorianos de libertad con límites, estructura y orden, aprendizaje a través de los sentidos y respeto por el ritmo individual de cada niño se reflejan claramente en la organización de los sectores de juego. La disposición cuidadosa de materiales accesibles, clasificados por grado de dificultad y diseñados para el auto-aprendizaje, permite que los niños desarrollen su autonomía y construyan conocimientos a través de la exploración sensorial y el descubrimiento guiado (Standing, 2017).

Montessori enfatizó el valor de las actividades auto-correctivas que permiten al niño identificar sus errores sin intervención del adulto. Esta filosofía se materializa en los sectores a través de materiales que proporcionan retroalimentación inmediata y promueven la metacognición, facilitando que los niños evalúen sus propios procesos y resultados.

El enfoque Reggio Emilia

La aproximación pedagógica desarrollada en Reggio Emilia, Italia, bajo el liderazgo de Loris Malaguzzi, aporta fundamentos significativos al juego en sectores, particularmente en lo referente a la concepción del espacio y los materiales. Según

Malaguzzi (2011), el ambiente constituye un “tercer maestro” que comunica mensajes, sugiere acciones y permite múltiples posibilidades de expresión.

Desde esta perspectiva, los sectores se configuran como espacios estéticos, provocadores y significativos que invitan a la exploración, la creatividad y el desarrollo de proyectos. La documentación pedagógica, elemento central del enfoque Reggio, encuentra en los sectores un contexto ideal para registrar los procesos de aprendizaje, visibilizar las teorías infantiles y potenciar la reflexión metacognitiva (Edwards et al., 2011).

El reconocimiento de los “cien lenguajes del niño”, metáfora que alude a las múltiples formas en que los niños construyen y comunican significados, fundamenta la organización de sectores diversos que promueven diferentes formas de expresión: verbal, plástica, musical, corporal, matemática, científica, entre otras. Esta diversidad respeta las diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje, permitiendo que cada niño encuentre espacios resonantes con sus intereses y potencialidades.

El enfoque High Scope

El enfoque High Scope, desarrollado por David Weikart y sus colaboradores, proporciona fundamentos adicionales para el juego en sectores, particularmente en lo referente a la planificación, ejecución y revisión de actividades. Según Hohmann y Weikart (2019), el aprendizaje activo constituye el núcleo de esta aproximación pedagógica, enfatizando la iniciativa del niño, la resolución de problemas y la reflexión sobre las experiencias vividas.

El ciclo “planear-hacer-revisar”, característico de este enfoque, se refleja en la secuencia metodológica del juego en sectores, promoviendo que los niños desarrollen capacidades para anticipar acciones, ejecutarlas y evaluar resultados. Esta estructura,

si bien proporciona andamiaje, respeta la autonomía infantil y reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje.

El High Scope enfatiza la importancia de las “experiencias clave” en diferentes áreas del desarrollo (representación creativa, lenguaje, iniciativa, relaciones sociales, movimiento, clasificación, seriación, número, espacio y tiempo). Los sectores proporcionan contextos específicos donde estas experiencias pueden ocurrir de manera integrada y significativa, facilitando un desarrollo armónico y completo.

El enfoque de las Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (2011) constituye otro fundamento relevante para el juego en sectores. Este autor cuestiona la visión unitaria de la inteligencia, proponiendo la existencia de al menos ocho inteligencias relativamente autónomas (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista).

Desde esta perspectiva, los diferentes sectores pueden conceptualizarse como espacios que promueven el desarrollo de inteligencias específicas: el sector de biblioteca potencia la inteligencia lingüística; el sector de construcción, la inteligencia espacial y lógico-matemática; el sector de música, la inteligencia musical; el sector de dramatización, las inteligencias interpersonal e intrapersonal; y el sector de ciencias, la inteligencia naturalista.

La diversificación de sectores basada en las inteligencias múltiples garantiza que todos los niños, independientemente de sus perfiles cognitivos particulares, encuentren espacios donde puedan potenciar sus fortalezas y desarrollar áreas menos consolidadas. Este enfoque reconoce y valora la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo.

2.2.3. Organización y características de los sectores de juego

Los sectores de juego constituyen una estrategia metodológica ampliamente implementada en educación inicial, caracterizada por la organización del espacio del aula en áreas diferenciadas que propician diversas posibilidades de acción y aprendizaje. Esta organización del ambiente educativo responde a principios pedagógicos específicos y requiere una planificación cuidadosa para maximizar su potencial formativo.

Criterios para la organización espacial de los sectores

La organización de los sectores de juego debe considerar diversos criterios para garantizar su funcionalidad pedagógica. Según Laguía y Vidal (2015), el espacio debe estructurarse de manera que facilite la autonomía, permita diferentes tipos de agrupamientos, ofrezca variedad de acciones y posibilite la comunicación e interacción. Estos autores recomiendan delimitar claramente los sectores mediante elementos físicos como muebles, estanterías o cintas adhesivas en el suelo, evitando así interferencias entre las diferentes actividades.

De acuerdo con Ibáñez (2010), la distribución espacial de los sectores debe considerar la compatibilidad entre las actividades que se desarrollan en cada uno. Sectores que promueven actividades tranquilas como biblioteca o arte deben ubicarse alejados de aquellos que generan mayor movimiento y ruido como construcción o música. Esta separación estratégica permite que los niños se concentren en sus actividades sin distracciones excesivas.

El Ministerio de Educación del Perú (2019) recomienda que los sectores sean flexibles, permitiendo modificaciones según las necesidades e intereses cambiantes de los niños. Esta flexibilidad favorece la adaptación a diferentes proyectos o unidades didácticas, así como a las características evolutivas del grupo. Adicionalmente, señala

la importancia de considerar la ventilación, iluminación y seguridad en la distribución espacial.

García (2016) enfatiza la necesidad de visualizar el aula como una totalidad integrada, donde cada sector tiene su propia identidad pero mantiene relación con los demás. Esta visión sistémica permite que los aprendizajes fluyan entre sectores, generando conexiones significativas. Para lograr esta integración, sugiere establecer elementos de transición entre sectores y crear un espacio central para reuniones grupales.

2.2.4. Características de los principales sectores de juego

Sector de Construcción

El sector de construcción se caracteriza por ofrecer materiales que permiten crear estructuras tridimensionales. Según Castro y Morales (2015), este sector debe incluir bloques de diferentes tamaños, formas y materiales, así como elementos complementarios que enriquezcan las construcciones. La disposición de los materiales debe seguir criterios de clasificación por formas, tamaños o funciones, facilitando tanto su uso como su posterior ordenamiento.

De acuerdo con Aizencang (2012), este sector promueve habilidades matemáticas, espaciales y lógicas mientras los niños exploran principios físicos como equilibrio, simetría y estabilidad. Adicionalmente, fomenta la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración durante construcciones grupales. Este autor recomienda incluir elementos de registro como papel y lápices para que los niños puedan documentar sus creaciones mediante dibujos o representaciones gráficas.

Sector de Hogar o Dramatización

Este sector reproduce elementos del entorno doméstico o social, facilitando el juego simbólico. Según Gervilla (2006), debe incluir mobiliario adaptado al tamaño de los niños (cocina, mesa, sillas) y elementos que permitan representar la vida cotidiana (utensilios de cocina, alimentos de juguete, muñecos). La autenticidad de los materiales, preferentemente reales o réplicas fieles enriquece la calidad del juego simbólico.

Ruiz de Velasco y Abad (2011) señalan que este sector puede transformarse temporalmente para representar diferentes entornos sociales como tiendas, hospitales o restaurantes, ampliando así las posibilidades del juego simbólico. Esta versatilidad permite que los niños exploren diversos roles sociales y desarrollen habilidades comunicativas en contextos significativos.

Sector de Biblioteca

El sector de biblioteca constituye un espacio privilegiado para el acercamiento a la cultura escrita. Según Fons (2013), debe caracterizarse por un ambiente tranquilo e iluminado, con mobiliario cómodo que invite a la lectura placentera. Los textos deben ser diversos (cuentos, poesías, revistas, enciclopedias) y accesibles para la manipulación autónoma por parte de los niños.

Ceballos (2016) recomienda complementar los libros con títeres, flanelógrafos y otros recursos que faciliten la narración y recreación de historias.

Adicionalmente, sugiere incluir materiales para la producción escrita (papeles, lápices, sellos) que permitan a los niños explorar el lenguaje escrito según su nivel de desarrollo.

Sector de Arte

El sector de arte se caracteriza por ofrecer materiales diversos para la expresión plástica. Según Martínez (2018), debe incluir tanto elementos estructurados (pinturas, pinceles, tijeras) como materiales no estructurados o reciclados que amplíen las posibilidades creativas. La organización de los materiales debe facilitar su acceso autónomo y promover el cuidado y mantenimiento por parte de los niños.

De acuerdo con Eisner (2017), este sector debe proporcionar espacio suficiente para el trabajo individual y grupal, superficies lavables y luz adecuada para apreciar los colores y texturas. El autor recomienda que los trabajos realizados se exhiban a la altura de los niños, valorando sus producciones y facilitando la comunicación de sus procesos creativos.

Sector de Ciencias

El sector de ciencias promueve la actitud investigativa y el acercamiento a fenómenos naturales. Según Furman (2016), debe incluir elementos naturales (semillas, hojas, piedras), instrumentos para la observación y experimentación (lupas, imanes, balanzas) y materiales para el registro de descubrimientos. La autora recomienda integrar esta área con experiencias vivenciales como el cuidado de plantas o pequeños animales.

De acuerdo con Vega (2012), este sector debe organizarse con criterios científicos, clasificando los materiales según áreas del conocimiento (biología, física, química) o procesos científicos (observación, experimentación, comprobación). El autor enfatiza la importancia de incluir preguntas generadoras y propuestas de experimentación que orienten la exploración sin restringir la iniciativa infantil.

Sector de Música

El sector de música se caracteriza por ofrecer instrumentos y recursos sonoros diversos. Según Akoschky (2015), debe incluir tanto instrumentos convencionales adaptados a la motricidad infantil como cotidiáfonos (instrumentos contruidos con materiales cotidianos). La autora recomienda organizar los instrumentos según familias (percusión, viento, cuerda) y complementar con recursos para el registro y reproducción de sonidos.

De acuerdo con Alsina (2014), este sector debe ubicarse en un espacio que permita el movimiento y la expresión corporal asociada a la música, preferentemente con algún tipo de aislamiento acústico para no interferir con actividades que requieren mayor concentración.

Sector de Juegos Tranquilos o Matemática

Este sector proporciona materiales que promueven el razonamiento lógico-matemático. Según Alsina (2012), debe incluir juegos de mesa, encajes, rompecabezas, materiales para clasificar, seriar y establecer correspondencias. El autor recomienda organizar los materiales con criterios matemáticos (forma, tamaño, color) y presentarlos en recipientes transparentes que permitan identificar su contenido.

De acuerdo con Fernández (2016), este sector debe proporcionar experiencias concretas que faciliten la construcción de nociones matemáticas fundamentales. Para ello, sugiere incorporar materiales de uso cotidiano (botones, tapas, semillas) que permitan operaciones de conteo, agrupación y comparación en contextos significativos.

Gestión y dinámica de los sectores

La implementación efectiva de los sectores requiere no solo una adecuada organización espacial y material, sino también estrategias para su gestión cotidiana. Según Franco (2013), es fundamental establecer normas claras para el uso de los sectores, incluyendo el número de niños por sector, la rotación, el cuidado de materiales y la resolución de conflictos. Estas normas deben construirse participativamente y visualizarse mediante símbolos accesibles para los niños.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2019), la dinámica del juego en sectores sigue una secuencia metodológica que comprende:

Planificación: momento en que los niños deciden y comunican el sector donde jugarán.

Organización: distribución en los sectores elegidos según acuerdos establecidos.

Ejecución: desarrollo del juego libre con acompañamiento no directivo del docente.

Socialización: espacio para compartir experiencias y descubrimientos. Representación: expresión de lo vivenciado mediante diversos lenguajes. Orden: reorganización de materiales para su posterior utilización.

Trueba (2015) destaca el papel del docente como observador participante durante el juego en sectores. Esta observación sistemática permite identificar intereses, necesidades, conflictos y avances en el desarrollo, proporcionando información valiosa para la planificación de experiencias futuras y la evaluación formativa.

2.2.5. Dimensiones del Juego en los Sectores

La variable independiente “juego en sectores” comprende un conjunto de dimensiones interdependientes que configuran su implementación pedagógica. Estas dimensiones constituyen los componentes fundamentales que determinan la calidad y efectividad de esta estrategia metodológica en el contexto educativo infantil. A continuación, se analizan las tres dimensiones esenciales que estructuran esta variable: organización del ambiente de aprendizaje, mediación pedagógica y dinámica del juego.

Organización del ambiente de aprendizaje

La organización del ambiente constituye una dimensión fundamental del juego en sectores, pues configura el escenario donde se desarrolla la acción lúdica y educativa. Según Laguía y Vidal (2015), el ambiente no constituye un elemento neutro, sino un “tercer educador” que transmite mensajes, sugiere acciones y condiciona las interacciones. Por tanto, su diseño y organización requieren intencionalidad pedagógica.

De acuerdo con Trueba (2015), esta dimensión comprende aspectos como la distribución espacial, el equipamiento y mobiliario, la selección y organización de materiales, la estética, y la señalización. El autor enfatiza que estos elementos deben configurarse coherentemente para crear un ambiente que invite a la exploración, facilite la autonomía y promueva interacciones significativas.

Para Montessori (2013), el “ambiente preparado” constituye un elemento central de su metodología, caracterizado por el orden, la belleza, la simplicidad y la accesibilidad. La autora enfatiza que los materiales deben estar organizados siguiendo principios de claridad, progresión y autocorrección, facilitando que los niños los utilicen independientemente.

García (2016) identifica diversos indicadores que permiten evaluar la calidad de esta dimensión, entre ellos: la delimitación clara de los sectores, la adecuación del mobiliario a las características antropométricas de los niños, la suficiencia y diversidad de materiales, y la inclusión de elementos representativos de la cultura local. El autor enfatiza que estos aspectos no son estáticos, sino que deben ajustarse periódicamente según las necesidades evolutivas del grupo y los propósitos pedagógicos específicos.

Malaguzzi (2011), desde el enfoque Reggio Emilia, incorpora perspectivas adicionales sobre esta dimensión, destacando la importancia de la transparencia, la luz natural, la conexión con el exterior y la documentación visible de los procesos de aprendizaje. Para este autor, el ambiente debe ser estético, provocador y comunicativo, reflejando y potenciando los “cien lenguajes del niño”.

Mediación pedagógica

La mediación pedagógica constituye otra dimensión esencial del juego en sectores, referida al rol que asume el docente para facilitar, enriquecer y potenciar la experiencia lúdica. Según Sarlé (2014), esta mediación no implica dirección o interferencia en el juego infantil, sino un acompañamiento estratégico que amplía sus posibilidades sin desplazar el protagonismo de los niños.

De acuerdo con Silva (2010), la mediación incluye acciones como la observación atenta, la formulación de preguntas potenciadoras, la provisión de materiales desafiantes, la sugerencia oportuna y la documentación de procesos significativos. La autora enfatiza que estas intervenciones deben ser contingentes, es decir, ajustadas a las necesidades e intereses manifestados por los niños durante el juego.

Vygotsky (1978) proporciona fundamentos teóricos para comprender esta dimensión a través de su concepto de “zona de desarrollo próximo”. Desde esta perspectiva, la mediación efectiva opera en el espacio entre lo que el niño puede hacer autónomamente y lo que puede lograr con apoyo, promoviendo avances en su desarrollo que no ocurrirían espontáneamente.

Bodrova y Leong (2018) desarrollan el enfoque vygotskiano aplicado al juego, proponiendo estrategias específicas para mediar en diferentes tipos de juego, particularmente el simbólico. Las autoras identifican indicadores de una mediación efectiva, como proporcionar tiempo y espacio adecuados, modelar sin dirigir, utilizar preguntas abiertas y reconocer los avances en la complejidad del juego.

El Ministerio de Educación del Perú (2019) establece que la mediación durante el juego en sectores debe caracterizarse por el respeto a la iniciativa infantil, la observación sistemática, la intervención oportuna y no intrusiva, y la valoración de las construcciones personales de los niños. Este enfoque equilibra la libertad necesaria para el desarrollo de la autonomía con el acompañamiento que potencia y enriquece el juego.

Dinámica del juego

La dinámica del juego constituye la tercera dimensión fundamental, referida a las características del proceso lúdico en sí mismo, incluyendo su secuencia metodológica, temporalidad e interacciones. Según Franco (2013), esta dimensión comprende aspectos como la libertad de elección, las posibilidades de exploración, las interacciones entre pares y el seguimiento de la secuencia planificación-ejecución-socialización.

De acuerdo con Hohmann y Weikart (2019), la dinámica del juego debe estructurarse siguiendo el ciclo “planear-hacer-revisar”, proporcionando

oportunidades para que los niños anticipen sus acciones, las implementen y reflexionen sobre ellas. Los autores enfatizan que este ciclo favorece el desarrollo de funciones ejecutivas y metacognitivas, fundamentales para la autonomía.

El Ministerio de Educación del Perú (2019) establece que la dinámica del juego en sectores comprende seis momentos esenciales: planificación, organización, ejecución, socialización, representación y orden. Cada uno de estos momentos cumple funciones específicas y requiere tiempos adecuados para desarrollarse plenamente, configurando una secuencia que potencia el valor educativo del juego.

Ruiz de Velasco y Abad (2011) aportan indicadores para evaluar la calidad de esta dimensión, como la evolución desde la exploración inicial hacia juegos más complejos, la emergencia de narrativas compartidas, la negociación de significados y la transferencia de aprendizajes entre diferentes sectores. Los autores enfatizan que una dinámica de calidad se caracteriza por la fluidez, la complejización progresiva y la construcción colectiva de significados.

Malajovich (2008) destaca la importancia de las interacciones entre pares como componente esencial de esta dimensión. Según la autora, indicadores como la frecuencia y calidad de la comunicación, la cooperación para lograr objetivos comunes, la resolución autónoma de conflictos y la inclusión de todos los participantes, permiten evaluar la riqueza de la dinámica lúdica.

2.2.6. Desarrollo de la Autonomía

La autonomía constituye un aspecto fundamental en el desarrollo integral del ser humano, especialmente durante la primera infancia, etapa en la que se establecen las bases para la construcción de la identidad y la autorregulación. Según Piaget (1991), la autonomía representa la capacidad del individuo para gobernarse a sí mismo, tomando decisiones y actuando según su propio criterio, en contraposición a la

heteronomía, que implica ser gobernado por otros. Esta capacidad no es innata, sino que se desarrolla gradualmente mediante la interacción con el entorno físico y social.

Para Kamii (2014), quien ha profundizado en la teoría piagetiana, la autonomía supone una liberación progresiva de la dependencia, manifestándose cuando el niño llega a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, considerando diversos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Esta autora enfatiza que para desarrollar la autonomía es necesario que los niños tomen decisiones y asuman las consecuencias de las mismas, aprendiendo a coordinar diferentes perspectivas.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) plantea que la autonomía surge en un contexto de interacción social, donde el niño internaliza gradualmente las funciones que inicialmente son realizadas con la ayuda de otros. Este proceso, denominado internalización, permite que lo que el niño puede hacer inicialmente con asistencia (zona de desarrollo próximo), eventualmente pueda realizarlo de manera independiente.

En el ámbito educativo, Montessori (2013) concibe la autonomía como la capacidad del niño para hacer por sí mismo, desarrollando independencia funcional y libertad de elección dentro de un ambiente preparado. Su máxima “ayúdame a hacerlo por mí mismo” sintetiza esta visión del niño como ser competente, capaz de lograr independencia si se le proporcionan las condiciones adecuadas.

El Ministerio de Educación del Perú (2016) define la autonomía en el marco del Currículo Nacional como “la facultad que tiene una persona para actuar de acuerdo con su propio criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros” (p. 35). Esta conceptualización enfatiza la importancia de que los niños desarrollen

progresivamente su capacidad para valerse por sí mismos, tomar decisiones y asumir responsabilidades acordes a su nivel de desarrollo.

2.2.7. Teorías del desarrollo de la Autonomía

El desarrollo de la autonomía ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que han enriquecido la comprensión de este proceso fundamental en la formación del ser humano. Las siguientes teorías ofrecen marcos conceptuales complementarios para entender cómo se construye la autonomía desde las primeras etapas de la vida.

Teoría Psicogenética de Jean Piaget

La teoría de Piaget proporciona un fundamento esencial para comprender el desarrollo de la autonomía desde una perspectiva constructivista. Según Piaget (1932/1984), la autonomía se desarrolla a través de un proceso evolutivo que transita desde la heteronomía hacia la autonomía moral. En la etapa heterónoma, el niño concibe las reglas como absolutas e impuestas por la autoridad, mientras que en la etapa autónoma, comprende las reglas como acuerdos sociales modificables que responden a principios de reciprocidad y cooperación.

Para Piaget (1969), la autonomía no se limita al ámbito moral, sino que se extiende al ámbito intelectual, enfatizando la importancia de que el niño construya su propio conocimiento a través de la acción sobre el entorno. Esta construcción activa le permite desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas que sustentan su capacidad para pensar por sí mismo.

Kamii (2014), continuadora de la obra piagetiana, sostiene que la autonomía se desarrolla cuando el entorno ofrece oportunidades para que el niño tome decisiones por sí mismo, experimente las consecuencias de sus acciones y considere los puntos de vista de los demás. Este desarrollo no se produce naturalmente, sino que requiere la

creación deliberada de contextos que promuevan el intercambio de perspectivas y la toma de decisiones.

Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) concibe el desarrollo de la autonomía como un proceso de internalización de funciones que inicialmente son externas y sociales. A través de la interacción con adultos y pares más competentes, el niño aprende a regular su comportamiento, trasladando gradualmente el control desde el exterior hacia el interior.

Un concepto central en esta teoría es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que representa la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con apoyo. A medida que el niño internaliza las habilidades practicadas en la ZDP, amplía su repertorio de acciones autónomas, transformando la regulación externa en autorregulación (Vygotsky, 1988).

Rogoff (2003) ha expandido esta perspectiva enfatizando el concepto de “participación guiada”, un proceso mediante el cual los niños se involucran en actividades culturalmente valoradas con el apoyo de personas más experimentadas. Esta participación gradualmente se modifica, permitiendo que el niño asuma mayor responsabilidad y desarrolle autonomía dentro de su contexto cultural específico.

Teoría del Apego de John Bowlby

La teoría del apego proporciona una perspectiva complementaria sobre el desarrollo de la autonomía, vinculándola con la calidad de las relaciones tempranas. Según Bowlby (1988), el desarrollo de un apego seguro con los cuidadores primarios proporciona una base sólida desde la cual el niño puede explorar el mundo con confianza, sabiendo que cuenta con un “puerto seguro” al cual retornar. Ainsworth (1989) desarrolló estos conceptos, identificando cómo los diferentes

patrones de apego influyen en el desarrollo de la autonomía. Los niños con apego seguro desarrollan un equilibrio saludable entre la búsqueda de proximidad y la exploración autónoma, mientras que patrones inseguros pueden generar dependencia excesiva o falsa autosuficiencia.

Esta teoría enfatiza que la autonomía no implica desvinculación afectiva, sino que se desarrolla óptimamente en el contexto de relaciones seguras que proporcionan tanto apoyo como libertad para explorar. Como señala Sroufe (2005), el apego seguro promueve la competencia social, la regulación emocional y la confianza en sí mismo, componentes esenciales de la autonomía.

Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci

La teoría de la autodeterminación proporciona un marco contemporáneo para comprender la autonomía como una necesidad psicológica básica. Ryan y Deci (2000) definen la autonomía como la experiencia de actuar con voluntariedad y elección propia, experimentando las propias acciones como emanadas del yo.

Según estos autores, la autonomía, junto con la competencia y la relación, constituye una de las tres necesidades psicológicas innatas cuya satisfacción es esencial para el bienestar y el desarrollo óptimo. Los contextos que apoyan la autonomía facilitan la motivación intrínseca, la integración de la regulación externa y el desarrollo psicológico saludable (Deci & Ryan, 2008).

Esta teoría distingue entre autonomía y independencia, señalando que la autonomía se refiere a la volición y no necesariamente implica actuar sin la influencia o el apoyo de otros. Una persona puede ser autónoma incluso cuando sigue sugerencias o directrices de otros, siempre que lo haga con un sentido de elección y aprobación interna (Ryan et al., 2016).

Enfoque de las Capacidades de Montessori

María Montessori desarrolló una perspectiva educativa que coloca la autonomía como objetivo central del desarrollo infantil. Según Montessori (2013), el niño posee un impulso natural hacia la independencia, expresado en su deseo de “hacer por sí mismo” actividades que observa en su entorno.

Esta teórica sostiene que la autonomía se desarrolla a través de actividades prácticas y significativas que responden a los “períodos sensibles” del desarrollo, momentos en los que el niño muestra especial receptividad para adquirir habilidades específicas. El papel del adulto consiste en preparar un ambiente que facilite el aprendizaje autodirigido y proporcionar la libertad necesaria para que el niño ejercite su autonomía (Montessori, 1986).

La independencia física (cuidado personal, movimiento) constituye la base para el desarrollo de la independencia mental (pensamiento crítico, toma de decisiones) y la independencia emocional (autorregulación, resiliencia), en un proceso que avanza desde lo concreto hacia lo abstracto (Standing, 1998).

Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner

La teoría ecológica proporciona un marco para comprender cómo múltiples sistemas interconectados influyen en el desarrollo de la autonomía. Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo ocurre a través de la interacción entre el individuo y cinco sistemas ambientales concéntricos: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

Desde esta perspectiva, la autonomía se desarrolla a través de las interacciones recíprocas entre el niño y sus entornos inmediatos (familia, escuela), influenciados a su vez por contextos más amplios como las políticas educativas, los valores culturales y las condiciones socioeconómicas (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Esta teoría enfatiza que el desarrollo de la autonomía no puede entenderse aisladamente, sino que debe considerarse como producto de la interacción dinámica entre factores individuales y contextuales a lo largo del tiempo, reconociendo que los mismos entornos pueden promover o inhibir la autonomía dependiendo de las características del niño y las relaciones que establece.

2.2.8. Dimensiones del desarrollo de la Autonomía

La autonomía infantil, como capacidad fundamental en el desarrollo integral del niño, se configura a través de diversas dimensiones interrelacionadas que evolucionan progresivamente durante los primeros años de vida. Comprender estas dimensiones resulta esencial para implementar estrategias educativas que promuevan un desarrollo autónomo equilibrado y adecuado a las características y necesidades de cada etapa evolutiva.

Autonomía Personal

La autonomía personal constituye la dimensión más visible y frecuentemente asociada con el concepto general de autonomía en la infancia. Se refiere fundamentalmente a la capacidad del niño para realizar actividades de cuidado personal y satisfacer sus necesidades básicas sin depender constantemente de la asistencia del adulto.

Según Pikler (1985), el desarrollo de la autonomía personal comienza desde los primeros meses de vida cuando se respeta el ritmo natural del bebé en su desarrollo motor, permitiéndole descubrir sus propias capacidades sin intervención directa del adulto. Este enfoque, denominado “motricidad libre”, sostiene que cuando se permite al niño moverse en libertad, siguiendo su propio impulso de desarrollo, adquiere no solo habilidades motrices sólidas sino también confianza en sus capacidades.

Montessori (2013) enfatiza que la autonomía personal se desarrolla a través de lo que denominó “ejercicios de vida práctica”, actividades cotidianas como vestirse, alimentarse, asearse y ordenar su entorno. Estas actividades no solo permiten al niño satisfacer sus necesidades básicas sino que construyen la base para el desarrollo de funciones ejecutivas superiores.

En su metodología, el ambiente preparado con materiales adecuados al tamaño y capacidades del niño resulta fundamental para promover esta dimensión de la autonomía.

Investigaciones recientes como las de Guinard (2016) confirman que la autonomía personal no se limita a la adquisición de habilidades prácticas, sino que impacta significativamente en la construcción de la autoestima y la percepción de autoeficacia. Los niños que experimentan logros en su autocuidado desarrollan un sentido positivo de sus capacidades que transfieren a otros ámbitos de su vida.

Autonomía Social

La autonomía social comprende la capacidad del niño para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, participar activamente en dinámicas grupales y resolver conflictos sociales con creciente independencia. Esta dimensión implica un equilibrio entre la afirmación de la propia individualidad y el reconocimiento de las necesidades y derechos de los demás.

DeVries y Zan (2012) destacan que la autonomía social se desarrolla en comunidades donde se practican relaciones de respeto mutuo entre adultos y niños, así como entre pares. Estos autores, siguiendo la tradición constructivista piagetiana, sostienen que los conflictos sociocognitivos que surgen en la interacción entre niños constituyen oportunidades privilegiadas para el desarrollo de la autonomía, siempre

que se permita a los niños buscar soluciones por sí mismos con un acompañamiento adecuado.

Para Erikson (1982), la autonomía social se enmarca en su teoría del desarrollo psicosocial, particularmente en las etapas de autonomía versus vergüenza y duda (1-3 años) e iniciativa versus culpa (3-6 años). Durante estos períodos, el niño explora los límites de su independencia y aprende a ejercer su voluntad en contextos sociales, negociando entre sus deseos individuales y las expectativas del entorno.

Harris (2012) aporta una perspectiva complementaria al enfatizar el papel de los grupos de pares en el desarrollo de la autonomía social. Según este autor, las interacciones entre niños de edades similares generan un contexto único donde pueden experimentar roles, negociar reglas y resolver conflictos con menor asimetría de poder que en las relaciones con adultos, facilitando así el desarrollo de habilidades de autonomía social.

Autonomía Cognitiva

La autonomía cognitiva se refiere a la capacidad del niño para construir su propio conocimiento, tomar decisiones basadas en razonamientos propios, planificar y regular sus procesos de aprendizaje, y transferir conocimientos y estrategias a situaciones nuevas. Esta dimensión representa un aspecto fundamental de la autonomía, especialmente relevante en contextos educativos.

Piaget (1975) estableció las bases para comprender esta dimensión al describir cómo el niño construye activamente su conocimiento a través de procesos de asimilación y acomodación, desarrollando progresivamente estructuras cognitivas más complejas que le permiten mayor independencia intelectual. Para este autor, la autonomía cognitiva implica la capacidad de pensar por sí mismo y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Bruner (1984) complementa esta visión enfatizando la importancia del descubrimiento guiado como proceso que favorece la autonomía cognitiva. Según su perspectiva, cuando el niño descubre principios y relaciones por sí mismo, con el andamiaje adecuado del adulto, no solo adquiere conocimientos más significativos sino que desarrolla estrategias de pensamiento que podrá aplicar autónomamente en situaciones nuevas.

Investigaciones contemporáneas como las de Marulis y Neuman (2013) evidencian la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades metacognitivas y la autonomía cognitiva. La capacidad para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje constituye un componente esencial que permite al niño asumir gradualmente el control sobre sus procesos cognitivos, reduciendo la dependencia de la guía externa.

Autonomía Emocional

La autonomía emocional, dimensión reconocida más recientemente en la literatura sobre desarrollo infantil, se refiere a la capacidad del niño para reconocer, expresar y regular sus emociones, así como para desarrollar un autoconcepto positivo y realista que le permita afrontar situaciones diversas con seguridad emocional.

Según Bisquerra (2009), esta dimensión implica diversos aspectos como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la autoeficacia emocional y la resiliencia. El autor enfatiza que la autonomía emocional no equivale a autosuficiencia o desconexión afectiva, sino que implica un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.

Thompson (2014) destaca que la autonomía emocional se desarrolla a través de interacciones tempranas donde los cuidadores reconocen, validan y ayudan a regular

las emociones del niño, proporcionando un andamiaje que gradualmente se retira a medida que el niño internaliza estas capacidades. Este proceso, denominado “regulación emocional guiada”, facilita la transición desde la co-regulación hacia la autorregulación emocional.

Estudios recientes como los de Denham et al. (2012) demuestran que los niños con mayor autonomía emocional presentan mejor adaptación escolar, relaciones interpersonales más satisfactorias y mayor capacidad para afrontar situaciones desafiantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el desarrollo de la autonomía emocional en los programas educativos desde las primeras etapas.

Autonomía Moral

La autonomía moral se refiere a la capacidad del niño para desarrollar un sistema de valores propio, tomar decisiones éticas basadas en principios internalizados y autorregular su comportamiento de acuerdo con estos valores, más allá del control externo o las recompensas y castigos.

Piaget (1932/1984) estableció una distinción fundamental entre moral heterónoma, basada en la obediencia a la autoridad y las reglas externas, y moral autónoma, fundamentada en la comprensión de principios éticos y la cooperación. Según este autor, la transición entre ambas formas de moralidad ocurre gradualmente a través de experiencias de cooperación entre iguales, donde el niño puede experimentar la reciprocidad y la mutualidad.

Kohlberg (1992), siguiendo la tradición piagetiana, desarrolló una teoría de estadios del desarrollo moral que describe la evolución desde una moral preconventional centrada en el castigo y la recompensa hacia niveles más autónomos donde los principios éticos universales guían la conducta. Este autor enfatiza el papel

del razonamiento moral y la experiencia en dilemas éticos como motores del desarrollo de la autonomía moral.

Complementando estas perspectivas cognitivas, Hoffman (2002) destaca la importancia de la empatía en el desarrollo de la autonomía moral. Según su teoría, la capacidad para experimentar los sentimientos de los demás constituye una motivación intrínseca para el comportamiento moral autónomo, estableciendo un vínculo entre el desarrollo emocional y la autonomía moral.

2.3. Definición de términos básicos

- ***Ambiente preparado:*** Entorno cuidadosamente organizado para responder a las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de los niños. Según Montessori (2013), un ambiente preparado debe estar organizado, ser estético, promover la independencia y responder a las necesidades de desarrollo específicas de cada etapa, facilitando el aprendizaje autónomo.
- ***Andamiaje:*** Apoyo temporal y ajustado que se proporciona a un aprendiz para que pueda realizar una tarea que no podría completar independientemente, con la intención de retirar progresivamente ese apoyo a medida que desarrolla la capacidad para realizarla por sí mismo. Wood, Bruner y Ross (1976) lo definen como el proceso mediante el cual un experto ayuda a un novato a resolver un problema que no podría resolver sin asistencia.
- ***Aprendizaje activo:*** Proceso en el que el aprendiz participa directamente en la construcción de su conocimiento a través de la manipulación, exploración, descubrimiento y reflexión. Hohmann y Weikart (2019) lo definen como aquel en que el niño, actuando sobre los objetos y relacionándose con personas, ideas y eventos, construye nuevos entendimientos mediante un proceso que implica elegir, iniciar y tomar decisiones.

- ***Aprendizaje significativo:*** Proceso mediante el cual el individuo relaciona nueva información con conceptos ya existentes en su estructura cognitiva, generando conexiones que permiten la comprensión profunda. De acuerdo con Ausubel (2002), este tipo de aprendizaje ocurre cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en contraposición al aprendizaje memorístico.
- ***Autonomía cognitiva:*** Dimensión de la autonomía que se refiere a la capacidad del niño para construir su propio conocimiento, tomar decisiones basadas en razonamientos propios, planificar acciones y reflexionar sobre sus procesos mentales. Piaget (1975) la describe como la capacidad de pensar por sí mismo y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, construyendo activamente el conocimiento a través de la interacción con el entorno.
- ***Autonomía personal:*** Dimensión de la autonomía que comprende la capacidad del niño para realizar actividades de autocuidado, higiene, alimentación, vestido y organización de sus pertenencias. De acuerdo con Montessori (2013), esta dimensión se relaciona con la capacidad del niño para "hacer por sí mismo", desarrollando independencia funcional en actividades cotidianas.
- ***Autonomía social:*** Dimensión de la autonomía que implica la capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas, participar en decisiones grupales, respetar acuerdos y negociar en situaciones de conflicto. Según DeVries y Zan (2012), esta dimensión se desarrolla en comunidades donde se practican relaciones de respeto mutuo entre adultos y niños, así como entre pares.
- ***Autonomía:*** Capacidad del individuo para actuar de manera independiente, tomar decisiones y resolver situaciones cotidianas por sí mismo, considerando su nivel de maduración y en consonancia con las normas y valores sociales. Según Kamii

(2014), la autonomía implica la liberación progresiva de la dependencia, manifestándose cuando el niño llega a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, considerando diversos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

- ***Autorregulación:*** Capacidad para controlar, dirigir y corregir voluntariamente las propias acciones, emociones y pensamientos para alcanzar metas o adaptarse a las demandas del entorno. De acuerdo con Zimmerman (2000), constituye un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento.
- ***Desarrollo integral:*** Proceso de evolución simultánea e interrelacionada de las dimensiones física, cognitiva, emocional y social del individuo. Según Papalia, Wendkos y Duskin (2015), este desarrollo ocurre a través de la interacción dinámica entre factores biológicos y ambientales, siguiendo patrones relativamente predecibles pero con variaciones individuales significativas.
- ***Evaluación formativa:*** Proceso continuo mediante el cual se recoge información sobre el aprendizaje mientras este ocurre, con el propósito de ajustar la enseñanza y proporcionar retroalimentación oportuna. De acuerdo con Shepard (2018), constituye una práctica integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite identificar fortalezas, dificultades y estrategias necesarias para mejorar el desempeño del estudiante.
- ***Interculturalidad:*** Proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro. Según Walsh (2015), implica el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, buscando la

convivencia y el enriquecimiento mutuo entre culturas.

- **Juego simbólico:** Tipo de juego característico de la etapa preoperacional (2-7 años) en el que el niño utiliza símbolos para representar objetos, personas o acciones ausentes. Según Vygotsky (1978), este juego constituye una forma particular de comunicación cognitiva del niño consigo mismo y con los demás, que permite representar situaciones mentalmente y ensayar conductas sociales.
- **Juego:** Actividad libre, placentera y espontánea que constituye un medio fundamental para el aprendizaje y desarrollo infantil. Según Huizinga (2014), el juego es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga provecho alguno.
- **Mediación pedagógica:** Intervención docente que facilita el proceso de aprendizaje, proporcionando andamiaje ajustado a las necesidades del aprendiz. Según Feuerstein (2015), constituye una forma de interacción que promueve el desarrollo de funciones cognitivas, estructuras operativas y actitudes hacia el aprendizaje, mediante la selección, organización y transmisión de estímulos de manera que produzcan aprendizajes significativos.
- **Metacognición:** Capacidad para reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento y aprendizaje, incluyendo la planificación, supervisión y evaluación de dichos procesos. Según Flavell (1979), involucra tanto el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos como la regulación de los mismos, permitiendo al individuo optimizar su aprendizaje.
- **Pedagogía constructivista:** Enfoque educativo que concibe al aprendiz como constructor activo de su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la reorganización de sus estructuras cognitivas previas. Según Coll (2018), esta

perspectiva enfatiza la importancia de proporcionar experiencias que permitan al aprendiz construir significados propios, en lugar de transmitir conocimientos ya elaborados.

- **Sectores de juego:** Espacios organizados en el aula donde se distribuyen materiales específicos que permiten diferentes tipos de juego y aprendizaje. De acuerdo con Laguía y Vidal (2015), estos espacios delimitados permiten que los niños desarrollen actividades lúdicas, investiguen, interactúen con otros y satisfagan sus necesidades de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias.

Secuencia metodológica: Serie de momentos organizados secuencialmente para facilitar un proceso de aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2019), en el contexto del juego en sectores, comprende los momentos de planificación, organización, ejecución, socialización, representación y orden.

- **Zona de desarrollo próximo.** Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Vygotsky (1978) la define como el espacio donde ocurre el aprendizaje más productivo, pues permite al niño avanzar en su desarrollo con ayuda apropiada.

2.4. Formulación de Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la

autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

b) El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

c) El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

2.5. Identificación de Variables

2.5.1. Variable Independiente.

Juego en Sectores

2.5.2. Variable Dependiente.

Desarrollo de la Autonomía

2.6. Definición Operacional de Variables e Indicadores

Operacionalización de las variables, dimensiones e indicadores.

Variable Independiente: Juego en Sectores

Definición conceptual: El juego en sectores es una estrategia pedagógica que organiza el espacio del aula en áreas de interés temático donde los niños interactúan lúdicamente con diversos objetos y materiales, desarrollando aprendizajes significativos a través de la exploración, experimentación, y socialización, siguiendo una secuencia metodológica que promueve su autonomía (Ministerio de Educación, 2019).

Definición operacional: La variable juego en sectores se evaluará mediante la observación directa de su implementación considerando tres dimensiones:

organización del ambiente de aprendizaje, mediación pedagógica y dinámica del juego, utilizando una lista de cotejo con 15 ítems en total.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles y rangos
Organización del ambiente de aprendizaje	- Delimitación y señalización de sectores	1-5	<i>Nominal</i> (Dicotómica) Sí (1) No (0)
	- Organización y accesibilidad de materiales		
	- Suficiencia de materiales		
	- Adecuación del mobiliario		
	- Pertinencia cultural de los materiales		
Mediación pedagógica	- Comunicación clara del propósito	6-10	
	- Promoción de la elección libre		
	- Observación y registro del desempeño		
	- Intervención oportuna		
	- Gestión adecuada del tiempo		
Dinámica del juego	- Secuencia metodológica	11-15	
	- Interacción entre pares		
	- Rotación por sectores		
	- Socialización de experiencias		
	- Participación en el ordenamiento		

Variable 2: Desarrollo de la Autonomía

Definición conceptual: El desarrollo de la autonomía es el proceso gradual mediante el cual los niños adquieren la capacidad para tomar decisiones, actuar según su criterio y resolver situaciones cotidianas por sí mismos, en concordancia con su nivel de maduración, implicando aspectos personales, sociales y cognitivos que les permiten lograr progresivamente su independencia (Ministerio de Educación, 2023).

Definición operacional: La variable desarrollo de la autonomía se evaluará a través de la observación del desempeño de los niños en situaciones cotidianas y de juego, considerando tres dimensiones: autonomía personal, autonomía social y autonomía cognitiva, utilizando una escala valorativa con 15 ítems en total.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles y rangos
Autonomía Personal	- Realización de actividades de autocuidado	1-5	Ordinal
	- Selección y utilización de materiales		
	- Resolución de problemas cotidianos		
	- Organización de pertenencias		
	- Expresión de necesidades y preferencias		
Autonomía Social	- Establecimiento de relaciones interpersonales	6-10	Inicio (1)
	- Participación en decisiones grupales		Proceso (2)
	- Respeto a acuerdos y normas		Logrado (3)
	- Negociación de turnos y recursos		
	- Solicitud adecuada de ayuda		
Autonomía Cognitiva	- Planificación de acciones	11-15	
	- Persistencia en actividades desafiantes		
	- Evaluación de resultados		
	- Propuesta de alternativas creativas		

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo aplicada, ya que buscó solucionar el problema práctico del desarrollo de la autonomía mediante la implementación sistemática del juego en sectores, aplicando conocimientos teóricos existentes para modificar una realidad educativa concreta. Este enfoque permitió generar resultados directamente transferibles a la práctica pedagógica (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2. Nivel de Investigación

El estudio correspondió al nivel explicativo, pues se enfocó en establecer relaciones causales entre el juego en sectores y el desarrollo de la autonomía infantil, determinando la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Este nivel trascendió la simple descripción, permitiendo explicar por qué y cómo se producen los cambios en la autonomía tras la intervención (Arias, 2020).

3.3. Métodos de Investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, partiendo de hipótesis sobre la influencia del juego en sectores en el desarrollo de la autonomía, para posteriormente

recolectar datos empíricos que permitieron su verificación. Complementariamente, se utilizó el método analítico-sintético para examinar las dimensiones de la autonomía separadamente y luego integrarlas en una comprensión holística (Bernal, 2022).

3.4. Diseño de Investigación

El diseño fue cuasi-experimental con pre-test y post-test con grupo control no equivalente, trabajando con grupos intactos (aulas existentes) sin asignación aleatoria de participantes. Este diseño permitió comparar los resultados entre el grupo experimental (que recibió la intervención) y el grupo control (que mantuvo la metodología habitual), evaluando los cambios generados por la estrategia pedagógica (Kerlinger & Lee, 2021).

El esquema del diseño sería:

GE: O₁ X O₂ GC: O₃ O₄

Donde:

GE: Grupo experimental GC: Grupo control

O₁ y O₃: Observaciones pre-test

X: Intervención (programa de juego en sectores)

O₂ y O₄: Observaciones post-test

3.5. Población y Muestra

3.5.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por 79 niños de 4 y 5 años de la Institución Educativa Inicial Urpicha de Paucartambo - Cusco, matriculados durante el año escolar 2024. Estos estudiantes se encontraban distribuidos en cuatro aulas, dos correspondientes al grupo etario de 4 años y dos al de 5 años, como se detalla en la Tabla 1 (Martínez, 2021).

Tabla 1. *Distribución de la población de estudio según edad y aula*

Edad	Aula	N° de niños
4 años	“Amistad”	15
4 años	“Lealtad”	15
5 años	“Alegría”	26
5 años	“Confianza”	23
Total		79

Nota. Datos obtenidos de las nóminas de matrícula 2024.

3.5.2. Muestra

La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional, considerando criterios de accesibilidad y representatividad de ambos grupos etarios. Se conformaron dos grupos: experimental y control, procurando mantener la equivalencia en cuanto a edad y características de desarrollo, como se observa en la Tabla 2 (López & Fachelli, 2023).

Tabla 2. *Distribución de la muestra según grupo de estudio*

Grupo	Aulas	N° de niños
Experimental	“Amistad” (4 años) y “Alegría” (5 años)	41
Control	“Lealtad” (4 años) y “Confianza” (5 años)	38
Total		79

Nota. La distribución considera el mantenimiento de grupos intactos por aula, respetando la organización institucional preexistente.

3.6. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas de investigación

Para la investigación se utilizaron dos técnicas fundamentales apropiadas para las variables de estudio. Para la variable independiente “juego en sectores” se empleó la observación sistemática, que permitió registrar objetivamente cómo se

implementó esta estrategia pedagógica en su contexto natural, documentando los procesos, interacciones y componentes metodológicos sin interferir significativamente en la dinámica educativa (Flick, 2022). Para la variable dependiente “desarrollo de la autonomía” se aplicó la evaluación de desempeño, que facilitó la valoración de las capacidades de los niños mediante situaciones estructuradas que evidenciaron comportamientos observables relacionados con sus niveles de autonomía (Díaz-Barriga & Hernández, 2020).

3.6.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos se seleccionaron en correspondencia con las técnicas establecidas. Para evaluar la implementación del juego en sectores se utilizó una lista de cotejo estructurada en tres dimensiones (organización del ambiente, mediación pedagógica y dinámica del juego), con 15 indicadores evaluados mediante una escala dicotómica (Sí/No). Para medir el desarrollo de la autonomía se aplicó una escala valorativa que evaluó las tres dimensiones de la variable (autonomía personal, social y cognitiva) a través de 15 indicadores con una gradación de tres niveles (Inicio, Proceso, Logrado).

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

3.7.1. Selección de los Instrumentos

La selección de los instrumentos para la presente investigación se realizó considerando su pertinencia para evaluar las variables de estudio en niños de 4 y 5 años. Para la variable independiente “juego en sectores” se eligió una lista de cotejo, mientras que para la variable dependiente “desarrollo de la autonomía” se optó por una escala valorativa.

La elección de la lista de cotejo respondió a la necesidad de verificar la presencia o ausencia de elementos específicos en la implementación del juego en

sectores, permitiendo una evaluación objetiva de esta estrategia pedagógica. Este instrumento resultó apropiado para registrar aspectos observables relacionados con la organización del ambiente, la mediación pedagógica y la dinámica del juego.

Por otra parte, la escala valorativa se seleccionó por su capacidad para medir gradualmente el nivel de desarrollo de la autonomía en sus tres dimensiones. Este instrumento permitió captar los matices del proceso de adquisición de la autonomía, considerando que esta competencia se desarrolla progresivamente y no de manera dicotómica.

3.7.2. Validación por Juicio de Expertos

Ambos instrumentos fueron sometidos a un riguroso proceso de validación mediante juicio de expertos, contando con la participación de tres profesionales con amplia experiencia en educación inicial, metodología de investigación y psicología del desarrollo infantil, como se detalla.

Cada experto evaluó los instrumentos considerando los criterios de relevancia, coherencia, suficiencia y claridad mediante una ficha de validación con escala valorativa (1=deficiente, 2=regular, 3=bueno, 4=muy bueno). Los resultados obtenidos se analizaron mediante el coeficiente V de Aiken, como se muestra.

Resultados de la validación por juicio de expertos

Instrumento	Relevancia	Coherencia	Suficiencia	Claridad	Promedio	V de Aiken
Lista de Cotejo	0.90	0.85	0.80	0.95	0.88	0.88
Escala Valorativa	0.95	0.90	0.85	0.90	0.90	0.90

Nota. Valores V de Aiken superiores a 0.80 indican validez aceptable.

3.7.3. Confiabilidad de los Instrumentos

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó una prueba piloto con 20 niños de 4 y 5 años de una institución educativa con características

similares a la población de estudio. La aplicación piloto permitió identificar posibles dificultades en la administración de los instrumentos y realizar los ajustes necesarios.

La confiabilidad de la lista de cotejo se evaluó mediante el coeficiente Kuder-Richardson 20 (KR-20), apropiado para instrumentos con ítems dicotómicos. El análisis arrojó un valor de 0.832, como se observa.

Resultados de confiabilidad de la Lista de Cotejo mediante KR-20

Dimensiones	N° de ítems	KR-20
Organización del ambiente	5	0.814
Mediación pedagógica	5	0.827
Dinámica del juego	5	0.843
Total	15	0.832

Nota. Valores superiores a 0.80 indican alta confiabilidad.

Por otra parte, la confiabilidad de la escala valorativa se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de 0.864, que indica alta consistencia interna, como se detalla.

Resultados de confiabilidad de la Escala Valorativa mediante Alfa de Cronbach

Dimensiones	N° de ítems	Alfa de Cronbach
Autonomía personal	5	0.852
Autonomía social	5	0.839
Autonomía cognitiva	5	0.878
Total	15	0.864

Nota. Valores superiores a 0.80 indican alta confiabilidad.

Los resultados del proceso de validación y confiabilidad demostraron que ambos instrumentos poseen propiedades psicométricas satisfactorias, garantizando la calidad de los datos que se obtendrán durante la investigación. La lista de cotejo para evaluar la implementación del juego en sectores y la escala valorativa para medir el

desarrollo de la autonomía son instrumentos válidos y confiables para su aplicación en el contexto específico de la I.E.I. Urpicha de Paucartambo, Cusco.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos de la investigación siguió un proceso sistemático y riguroso, empleando técnicas estadísticas apropiadas para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados.

Inicialmente, se procedió a la codificación y tabulación de los datos recogidos mediante la Escala Valorativa del Desarrollo de la Autonomía, asignando valores numéricos a cada nivel de respuesta (1=Inicio, 2=Proceso, 3=Logrado) y organizando la información en una matriz de datos utilizando el software Microsoft Excel 2019. Esta matriz incluyó los datos tanto del pre-test como del post-test para ambos grupos (experimental y control), identificando adecuadamente cada participante mediante códigos para mantener la confidencialidad.

Para el análisis estadístico se empleó el software SPSS versión 26.0, desarrollando dos niveles de análisis. En el nivel descriptivo, se calcularon frecuencias absolutas y relativas, así como medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación estándar, valores mínimos y máximos) para caracterizar el comportamiento de la variable y sus dimensiones en ambos grupos y momentos de evaluación. Estos estadísticos permitieron visualizar las tendencias y cambios generados por la intervención.

En el nivel inferencial, primero se verificó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, identificando que la distribución no cumplía con este supuesto, lo que determinó la elección de pruebas no paramétricas. Para contrastar las hipótesis se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, que

permitió determinar si existían diferencias significativas entre las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental en cada dimensión de la autonomía.

Para todos los análisis inferenciales se estableció un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, y se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente r ($r=Z/\sqrt{N}$) para determinar la magnitud de las diferencias encontradas, interpretándose según los criterios de Cohen: efecto pequeño ($r=0.10-0.30$), efecto mediano ($r=0.30-0.50$) y efecto grande ($r>0.50$).

Los resultados se organizaron en tablas y figuras para facilitar su interpretación, presentando de manera clara y concisa los cambios en los niveles de autonomía y la significancia estadística de los mismos. Este análisis sistemático permitió verificar las hipótesis planteadas y fundamentar las conclusiones de la investigación con rigor metodológico.

3.9. Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de la investigación sobre el desarrollo de la autonomía a través del juego en los sectores se realizó siguiendo un proceso metodológico riguroso para garantizar la validez de los resultados obtenidos.

La fase inicial comprendió la aplicación de la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach al instrumento principal de recolección de datos, la Escala Valorativa del Desarrollo de la Autonomía, obteniendo un coeficiente de 0.864, lo que confirmó su alta consistencia interna. Este valor respaldó la fiabilidad del instrumento para medir de manera consistente el constructo de autonomía en sus tres dimensiones.

Posteriormente, se efectuó un análisis descriptivo para caracterizar los niveles de autonomía presentes en los niños participantes antes y después de la intervención. En el pre-test, el 80.5% del grupo experimental se ubicó en el nivel de inicio, mientras que el 19.5% se encontraba en proceso, sin registrarse casos en el nivel logrado. Tras

la aplicación del programa basado en el juego en sectores, estos porcentajes experimentaron un cambio sustancial, con 36.6% ubicándose en el nivel proceso y 63.4% alcanzando el nivel logrado. En contraste, el grupo control, que inicialmente presentaba una distribución similar (81.6% en inicio y 18.4% en proceso), mostró cambios más modestos en el post-test (57.9% en inicio y 42.1% en proceso), sin registrar casos en el nivel logrado.

Para determinar la significancia estadística de estos cambios, primero se evaluó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, encontrándose que no seguían una distribución normal ($p < 0.05$). En consecuencia, se optó por aplicar pruebas no paramétricas para el análisis inferencial. La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas reveló diferencias estadísticamente significativas ($Z = -5.579$, $p < 0.001$) entre las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental, con un tamaño del efecto grande ($r = 0.871$), indicando una influencia sustancial del programa de intervención.

El análisis por dimensiones mostró resultados consistentes, con diferencias significativas ($p < 0.001$) y tamaños del efecto grandes para la autonomía personal ($r = 0.870$), social ($r = 0.872$) y cognitiva ($r = 0.870$).

Los resultados estadísticos respaldaron ampliamente las hipótesis planteadas, confirmando que el juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía de los niños de 4 y 5 años en sus tres dimensiones: personal, social y cognitiva.

3.10. Orientación Ética Filosófica y epistémica

Desde la perspectiva ética, el estudio asume el compromiso con el principio de beneficencia, buscando generar un impacto positivo en el desarrollo integral de los niños participantes. La intervención basada en el juego en sectores respeta la dignidad

y los derechos fundamentales de los niños, reconociéndolos como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje y no como objetos pasivos de investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y la aprobación institucional, garantizando la confidencialidad de la información mediante la codificación de las identidades de los participantes en el registro y análisis de datos. Filosóficamente, la investigación se sustenta en el constructivismo, reconociendo al niño como constructor de su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno físico y social.

En el plano epistémico, la investigación adopta un enfoque positivista moderado que reconoce la posibilidad de estudiar objetivamente fenómenos educativos mediante instrumentos validados y análisis estadísticos rigurosos, pero sin descartar la complejidad inherente a los procesos de desarrollo infantil.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se desarrolló siguiendo un proceso sistemático entre marzo y junio de 2024, distribuido en tres fases principales.

La fase inicial comprendió actividades preparatorias fundamentales para asegurar la viabilidad del estudio. Se gestionó la autorización formal con la dirección de la institución educativa mediante una solicitud que detallaba los objetivos, procedimientos y beneficios potenciales de la investigación. Simultáneamente, se sostuvieron reuniones informativas con las docentes de las aulas involucradas para explicar la naturaleza del estudio y solicitar su colaboración. Un aspecto crucial fue la obtención del consentimiento informado de los padres de familia, proceso realizado a través de una reunión general donde se expusieron los alcances del estudio y se resolvieron inquietudes, obteniendo la autorización escrita para la participación de sus hijos.

La fase diagnóstica inició con la aplicación del pre-test a los 79 niños participantes (41 del grupo experimental y 38 del grupo control) utilizando la

Escala Valorativa del Desarrollo de la Autonomía. Esta evaluación requirió un periodo de tres semanas, durante las cuales los investigadores realizaron observaciones sistemáticas en diferentes momentos de la jornada escolar para asegurar una valoración objetiva y completa de los niveles de autonomía inicial. Paralelamente, se evaluó la implementación del juego en sectores en las aulas correspondientes mediante la Lista de Cotejo diseñada para tal fin, identificando las condiciones iniciales y aspectos por mejorar.

La fase de implementación constituyó el núcleo del trabajo de campo, desarrollándose durante ocho semanas con tres sesiones semanales de una hora cada una. Se ejecutó un programa estructurado con 24 sesiones de juego en sectores especialmente diseñadas para promover la autonomía en sus tres dimensiones. Cada sesión seguía la secuencia metodológica completa: planificación, organización, ejecución, socialización, representación y orden. Durante esta fase, se realizaron registros fotográficos y anecdóticos de las experiencias significativas, así como evaluaciones de proceso que permitieron realizar ajustes a la intervención según las necesidades observadas.

Finalmente, la fase evaluativa comprendió la aplicación del post-test a ambos grupos utilizando el mismo instrumento y siguiendo procedimientos idénticos a los del pre-test, garantizando así la validez de la comparación. Esta evaluación se complementó con entrevistas a las docentes para recoger sus percepciones sobre los cambios observados en los niños. El trabajo de campo concluyó con una reunión de cierre con el personal directivo y docente donde se compartieron observaciones preliminares, agradeciendo su colaboración y comprometiéndose a socializar los resultados finales una vez concluido el análisis de datos.

A lo largo de todas las fases se mantuvieron los principios éticos establecidos, respetando la confidencialidad de la información y el bienestar de los participantes, desarrollando las actividades en los horarios regulares sin interferir con la programación general de la institución educativa.

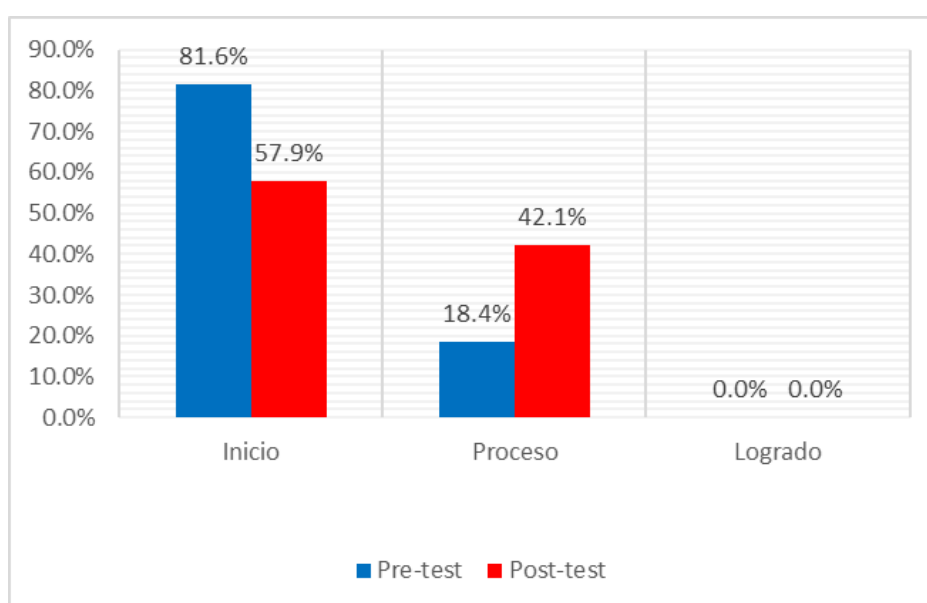
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.2.1. Resultados descriptivos del grupo control

Tabla 3. *Niveles de autonomía*

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	31	81.6%	22	57.9%
Proceso	7	18.4%	16	42.1%
Logrado	0	0.0%	0	0.0%
Total	38	100%	38	100%

Figura 1. *Distribución de niveles de autonomía*



La tabla 2 muestra la distribución de frecuencias de los niveles de autonomía en el grupo control al inicio y al final del periodo de estudio. En la evaluación inicial, la distribución era bastante similar a la del grupo experimental, con un 81.6% de los

niños en el nivel de inicio y un 18.4% en el nivel de proceso, sin casos en el nivel logrado. Esta semejanza confirma la equivalencia inicial de ambos grupos, respaldando la validez de las comparaciones posteriores.

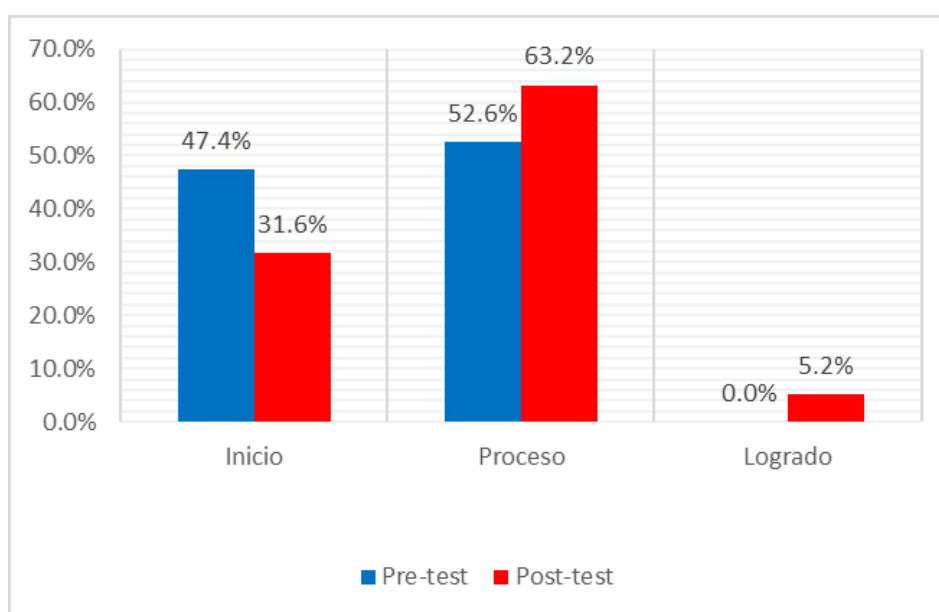
En la evaluación final, se observa una cierta mejora en los niveles de autonomía del grupo control, con una disminución del 23.7% en los casos de nivel inicio y un incremento equivalente en los casos de nivel proceso. Sin embargo, ningún niño logró alcanzar el nivel más alto de autonomía. Esta mejora moderada puede atribuirse al desarrollo natural de los niños, a las actividades regulares del programa educativo y a la maduración propia de la edad.

Al contrastar ambas tablas, resulta evidente la diferencia en la magnitud de los cambios entre el grupo experimental y el control. Mientras que en el grupo experimental se observa una transformación radical, con un 63.4% de niños alcanzando el nivel logrado y ninguno permaneciendo en el nivel inicio, en el grupo control los cambios son más modestos, con un 57.9% de niños que continúan en el nivel inicio y ninguno que alcanza el nivel logrado. Esta marcada diferencia subraya el impacto significativo de la intervención basada en el juego en sectores sobre el desarrollo de la autonomía, que va más allá de los cambios que podrían esperarse por la simple maduración o la educación convencional.

Tabla 4. *Niveles de autonomía personal*

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	18	47.4%	12	31.6%
Proceso	20	52.6%	24	63.2%
Logrado	0	0.0%	2	5.2%
Total	38	100%	38	100%

Figura 2. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía personal

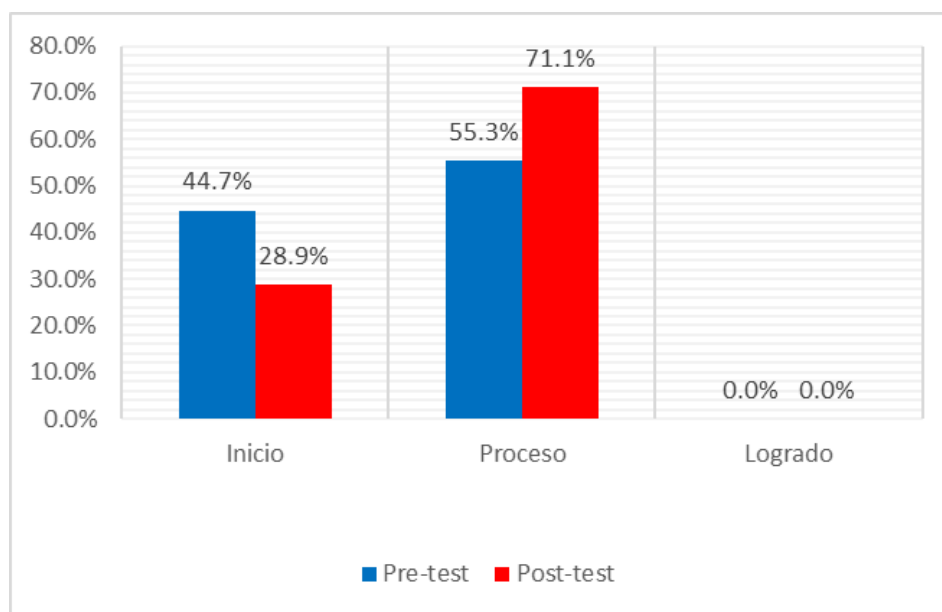


La tabla 6 muestra los cambios en la autonomía personal del grupo control durante el periodo de estudio. Inicialmente, el 47.4% se encontraba en nivel inicio y el 52.6% en nivel proceso, distribución similar a la del grupo experimental. En la evaluación final, se observa cierta mejora: el porcentaje en nivel inicio disminuyó a 31.6%, el nivel proceso aumentó a 63.2%, y un pequeño porcentaje (5.2%) alcanzó el nivel logrado. Esta mejora moderada contrasta notablemente con los cambios observados en el grupo experimental, donde el 82.9% alcanzó el nivel logrado. La diferencia subraya el impacto específico de la intervención basada en el juego en sectores por encima del desarrollo natural y las actividades educativas regulares.

Tabla 5. Niveles de autonomía social

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	17	44.7%	11	28.9%
Proceso	21	55.3%	27	71.1%
Logrado	0	0.0%	0	0.0%
Total	38	100%	38	100%

Figura 3. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía social

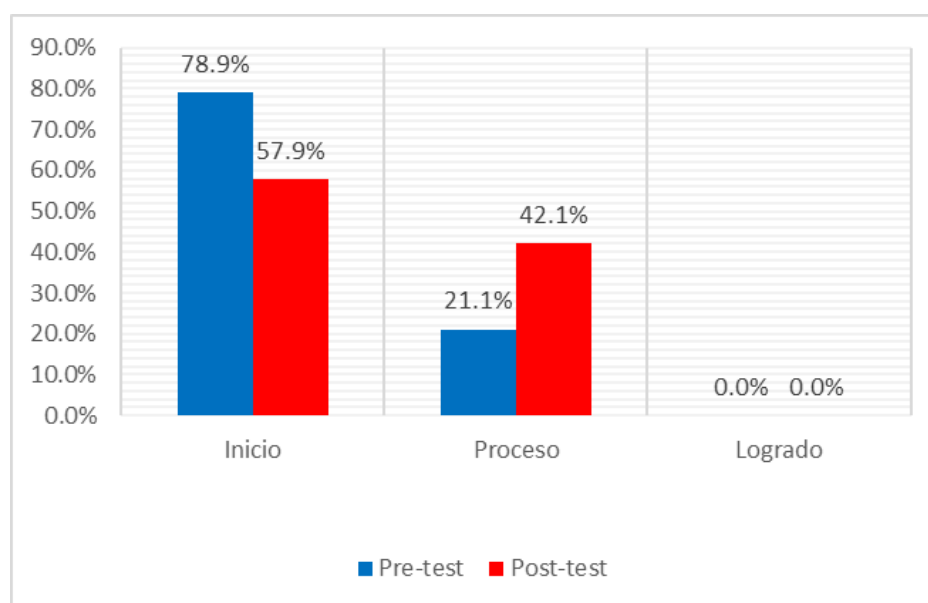


La tabla 7 representa la evolución de la autonomía social en el grupo control. Al inicio, el 44.7% de los niños se encontraba en nivel inicio y el 55.3% en nivel proceso. Al finalizar el estudio, el porcentaje en nivel inicio se redujo a 28.9% y el nivel proceso aumentó a 71.1%, sin registrarse casos en nivel logrado. Si bien hay una mejora en esta dimensión, con un incremento de 15.8% en el nivel proceso, ningún niño logró alcanzar el nivel superior. Esta evolución contrasta significativamente con el grupo experimental, donde el 80.5% alcanzó el nivel logrado, evidenciando la efectividad específica del juego en sectores para promover la autonomía social.

Tabla 6. Niveles de autonomía cognitiva

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	30	78.9%	22	57.9%
Proceso	8	21.1%	16	42.1%
Logrado	0	0.0%	0	0.0%
Total	38	100%	38	100%

Figura 4. *Distribución de frecuencias del nivel de autonomía cognitiva*



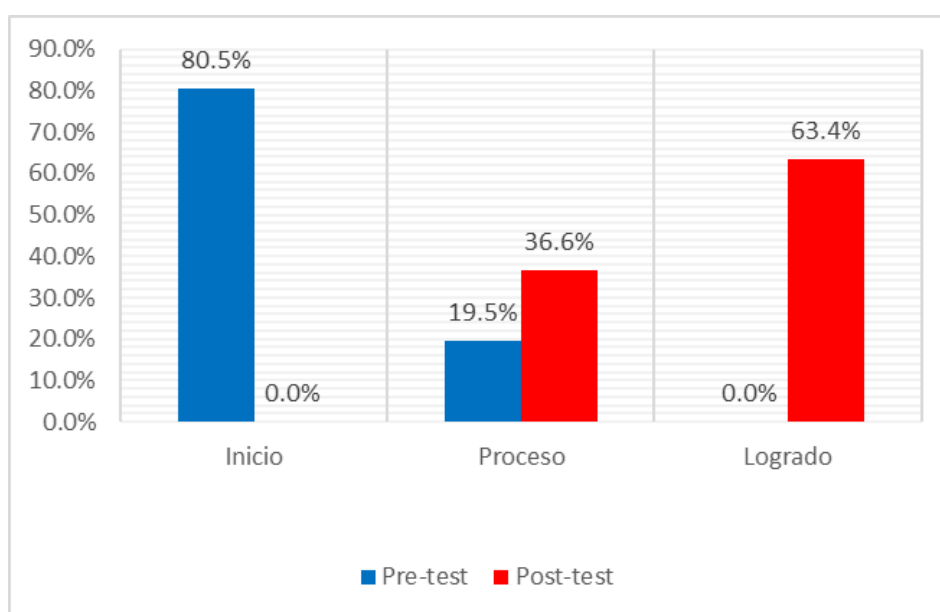
La tabla 8 muestra los cambios en la autonomía cognitiva del grupo control. Al inicio, la mayoría (78.9%) se encontraba en nivel inicio y el 21.1% en nivel proceso. En la evaluación final, se observa una mejora moderada: el porcentaje en nivel inicio disminuyó a 57.9% y el nivel proceso aumentó a 42.1%, sin casos en nivel logrado. Esta dimensión muestra el avance más limitado en el grupo control, con una mejora de solo 21.0% en los niveles. Al comparar con el grupo experimental, donde el 29.2% alcanzó el nivel logrado y solo el 9.8% permanecía en nivel inicio, se evidencia que la autonomía cognitiva es la dimensión que requiere intervenciones más específicas como las proporcionadas por el programa de juego en sectores.

4.2.2. Resultados descriptivos del grupo experimental

Tabla 7. *Niveles de autonomía*

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	33	80.5%	0	0.0%
Proceso	8	19.5%	15	36.6%
Logrado	0	0.0%	26	63.4%
Total	41	100%	41	100%

Figura 5. *Distribución de niveles de Habilidades Metacognitivas*



La tabla 1 presenta la distribución de frecuencias de los niveles de autonomía en el grupo experimental antes y después de la implementación del programa basado en el juego en sectores. Los resultados evidencian una transformación sustancial en el desarrollo de la autonomía de los participantes. En el pre-test, la gran mayoría de los niños (80.5%) se encontraba en el nivel de inicio, mientras que el resto (19.5%) había alcanzado el nivel de proceso, sin registrarse casos en el nivel logrado. Esta distribución inicial refleja las limitaciones en el desarrollo autónomo que presentaban

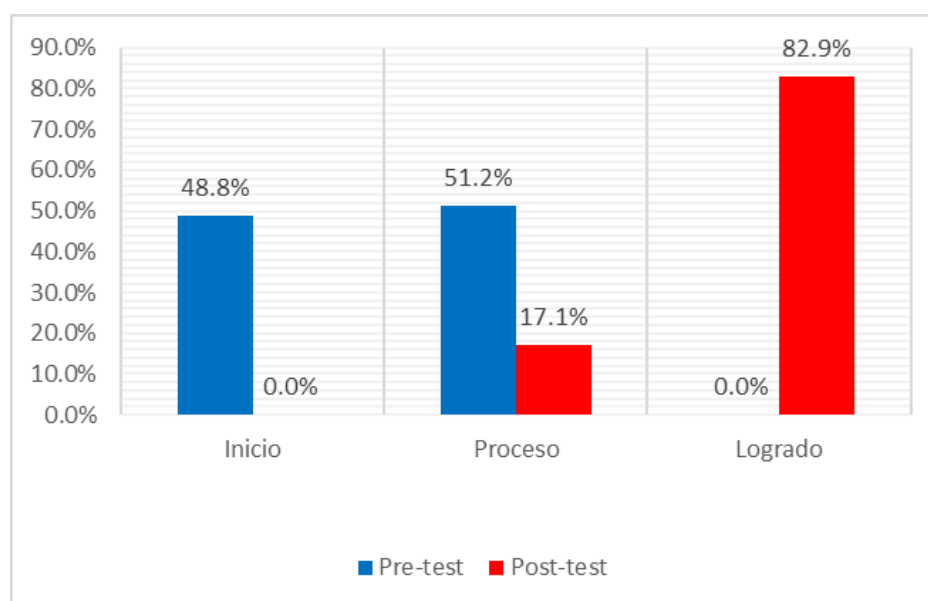
los niños antes de la intervención, consistente con lo observado en el diagnóstico institucional.

Después de la intervención, se observa un cambio notable en esta distribución. Ningún niño permaneció en el nivel de inicio (0.0%), evidenciando que todos lograron desarrollar al menos un nivel intermedio de autonomía. El 36.6% de los participantes alcanzó el nivel de proceso, mientras que la mayoría (63.4%) consiguió llegar al nivel logrado, demostrando un desarrollo óptimo de la autonomía en sus tres dimensiones. Esta redistribución representa un avance significativo, con un incremento de 26 niños (63.4%) que alcanzaron el máximo nivel de autonomía, evidenciando la efectividad de la estrategia del juego en sectores para potenciar esta capacidad fundamental en el desarrollo infantil temprano.

Tabla 8. *Niveles de autonomía personal*

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	20	48.8%	0	0.0%
Proceso	21	51.2%	7	17.1%
Logrado	0	0.0%	34	82.9%
Total	41	100%	41	100%

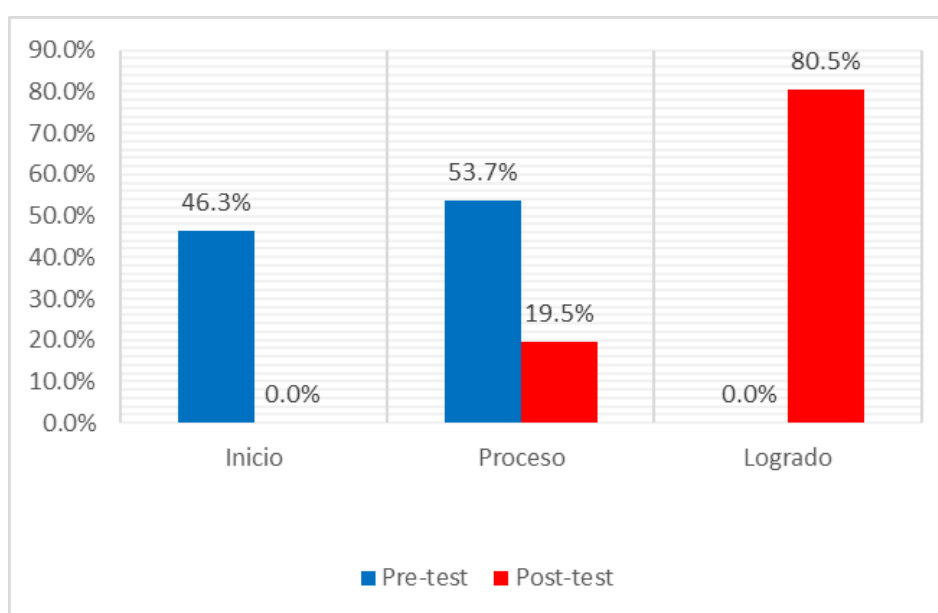
Figura 6. *Distribución de frecuencias del nivel de autonomía personal*



La tabla muestra la evolución del nivel de autonomía personal en el grupo experimental. Inicialmente, casi la mitad de los niños (48.8%) se encontraba en nivel inicio y el resto (51.2%) en nivel proceso, sin registrarse casos en nivel logrado. Tras la intervención basada en el juego en sectores, ningún niño permaneció en nivel inicio, solo un 17.1% se mantuvo en nivel proceso, y la gran mayoría (82.9%) alcanzó el nivel logrado. Este notable incremento de 82.9% en el nivel superior refleja la efectividad de la intervención para desarrollar habilidades como la realización de actividades de autocuidado, selección y utilización de materiales por iniciativa propia, y resolución de problemas cotidianos, componentes esenciales de la autonomía personal.

Tabla 9. Niveles de autonomía social

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	19	46.3%	0	0.0%
Proceso	22	53.7%	8	19.5%
Logrado	0	0.0%	33	80.5%
Total	41	100%	41	100%

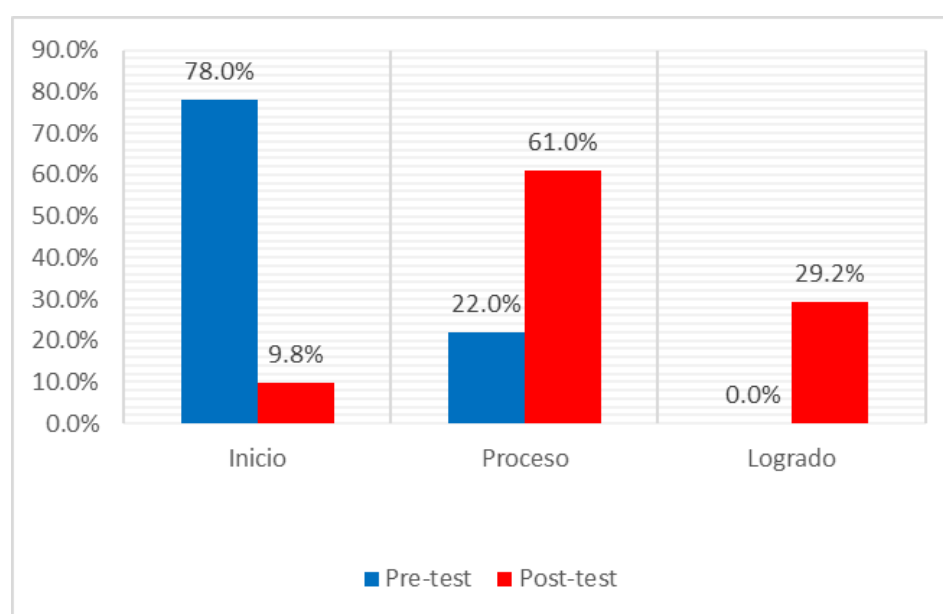
Figura 7. Distribución de frecuencias del nivel de autonomía social

La tabla 4 presenta el cambio en los niveles de autonomía social del grupo experimental. En el pre-test, el 46.3% de los niños se encontraba en nivel inicio y el 53.7% en nivel proceso, sin casos en nivel logrado. Después de la intervención, se observa una transformación significativa, con ningún niño en nivel inicio, 19.5% en nivel proceso y 80.5% en nivel logrado. Este incremento de 80.5% en el nivel superior demuestra el impacto positivo del juego en sectores para desarrollar capacidades como establecer relaciones interpersonales por iniciativa propia, participar en decisiones grupales, respetar acuerdos y normas, y negociar turnos y recursos durante actividades compartidas, aspectos fundamentales de la autonomía social.

Tabla 10. *Niveles de autonomía cognitiva*

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio	32	78.0%	4	9.8%
Proceso	9	22.0%	25	61.0%
Logrado	0	0.0%	12	29.2%
Total	41	100%	41	100%

Figura 8. *Distribución de frecuencias del nivel de autonomía cognitiva*



La tabla 5 ilustra la evolución de la autonomía cognitiva en el grupo experimental. En la evaluación inicial, la mayoría de los niños (78.0%) se encontraba en nivel inicio, con un 22.0% en nivel proceso y ninguno en nivel logrado. Tras la intervención, se observa una mejora significativa, aunque menos pronunciada que en las otras dimensiones: el porcentaje en nivel inicio se redujo a 9.8%, mientras que el 61.0% alcanzó el nivel proceso y el 29.2% el nivel logrado. Estos resultados sugieren que la autonomía cognitiva, que implica habilidades como planificar acciones, persistir en actividades desafiantes, evaluar resultados y proponer alternativas creativas, requiere posiblemente más tiempo de desarrollo o

intervenciones más específicas. No obstante, el incremento de 29.2% en el nivel logrado y de 39.0% en el nivel proceso evidencia un avance importante en esta dimensión.

4.3. Prueba de Hipótesis

4.3.1. Prueba de normalidad

Para determinar si los datos del grupo experimental siguen una distribución normal, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, considerada más apropiada para muestras pequeñas ($n < 50$). Esta prueba permitirá definir el tipo de estadístico a utilizar en el análisis inferencial posterior.

Tabla 11. *Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los puntajes de autonomía del grupo experimental*

Variable	Momento	Estadístico	<u>Grados de libertad</u>	p-valor
Autonomía Personal	Pre-test	0.881	41	0.000
	Post-test	0.884	41	0.001
Autonomía Social	Pre-test	0.866	41	0.000
	Post-test	0.825	41	0.000
Autonomía Cognitiva	Pre-test	0.756	41	0.000
	Post-test	0.896	41	0.001
Autonomía	Pre-test	0.896	41	0.001
	Post-test	0.903	41	0.002

Nota. Si $p\text{-valor} < 0.05$, los datos no siguen una distribución normal.

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk indican que los puntajes de autonomía del grupo experimental no siguen una distribución normal en ninguna de sus dimensiones, tanto en el pre-test como en el post-test ($p < 0.05$).

Considerando estos resultados, para el análisis inferencial de los datos será necesario utilizar pruebas no paramétricas. Específicamente, para comparar los

resultados del pre-test y post-test del grupo experimental se recomienda emplear la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

4.3.2. Hipótesis General

H₁: El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

H₀: El juego en los sectores no influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

Tabla 12. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0	0,00	0,00
Rangos positivos	41	21,00	861,00
Empates	0		
Total	41		

Estadísticos de prueba^a

Estadísticos	Valor
Z	-5,579
p-valor (bilateral)	0.000
Tamaño del efecto (r)	0,871

Los resultados indican que existe una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -5.579$, $p < 0.001$) entre los niveles de autonomía total antes y después de la implementación del juego en sectores. Todos los participantes mostraron un incremento en sus niveles de autonomía (41 rangos positivos, 0 rangos negativos). El tamaño del efecto ($r = 0.871$) indica una influencia muy grande según los criterios de Cohen ($r > 0.50$), lo que respalda la hipótesis general.

4.3.3. Hipótesis específica 1

H₁: El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

H₀: El juego en los sectores no influye significativamente en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

Tabla 13. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía personal

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0	0,00	0,00
Rangos positivos	41	21,00	861,00
Empates	0		
Total	41		

Estadísticos de prueba ^a	
Estadísticos	Valor
Z	-5,576
p-valor (bilateral)	0.000
Tamaño del efecto (r)	0,870

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -5.576$, $p < 0.001$) en la dimensión de autonomía personal antes y después de la intervención. Todos los participantes mostraron mejoras en esta dimensión (41 rangos positivos, 0 rangos negativos). El tamaño del efecto ($r = 0.870$) indica una influencia muy grande, lo que permite aceptar la primera hipótesis específica.

4.3.4. Hipótesis específica 2

H₁: El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

H₀: El juego en los sectores no influye significativamente en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

Tabla 14. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía social

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0	0,00	0,00
Rangos positivos	41	21,00	861,00
Empates	0		
Total	41		

Estadísticos de prueba ^a	
Estadísticos	Valor
Z	-5,580
p-valor (bilateral)	0.000
Tamaño del efecto (r)	0,872

Los resultados indican una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -5.580$, $p < 0.001$) en la dimensión de autonomía social antes y después de la intervención. Todos los participantes presentaron mejoras en esta dimensión (41 rangos positivos, 0 rangos negativos). El tamaño del efecto ($r = 0.872$) muestra una influencia muy grande, lo que permite aceptar la segunda hipótesis específica.

4.3.5. Hipótesis específica 3

H₁: El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

H₀: El juego en los sectores no influye significativamente en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.

Tabla 15. Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía cognitiva

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0	0,00	0,00
Rangos positivos	41	21,00	861,00
Empates	0		
Total	41		

Estadísticos de prueba ^a	
Estadísticos	Valor
Z	-5,574
p-valor (bilateral)	0.000
Tamaño del efecto (r)	0,870

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -5.574$, $p < 0.001$) en la dimensión de autonomía cognitiva antes y después de la intervención. Todos los participantes evidenciaron mejoras en esta dimensión (41 rangos positivos, 0 rangos negativos). El tamaño del efecto ($r = 0.870$) indica una influencia muy grande, lo que permite aceptar la tercera hipótesis específica.

4.4. Discusión de Resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la

I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco. Los resultados obtenidos evidencian un impacto significativo de la intervención basada en el juego en sectores sobre el desarrollo de la autonomía en sus dimensiones personal, social y cognitiva.

En relación con la hipótesis general, los resultados demuestran que el juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía, evidenciado por las diferencias estadísticamente significativas ($Z=-5.579$, $p<0.001$) entre las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental, con un tamaño del efecto grande ($r=0.871$). Estos hallazgos concuerdan con lo reportado por Maldonado-Cruz y Cuadrado-Vaca (2023), quienes en su estudio realizado en Ecuador encontraron que las actividades lúdicas bien dirigidas generaron un incremento significativo en los indicadores de autonomía personal (37.8%), social (42.2%) y cognitiva (33.3%) en niños de 4 y 5 años. La concordancia entre ambos estudios refuerza la validez transcultural de la estrategia del juego como promotor de la autonomía infantil, demostrando su efectividad en diferentes contextos latinoamericanos.

En cuanto a la primera hipótesis específica, relacionada con la autonomía personal, los resultados muestran una diferencia altamente significativa ($Z=-5.576$, $p<0.001$) con un tamaño del efecto grande ($r=0.870$). Este resultado es consistente con los hallazgos de Cecilio Huerto et al. (2019), quienes determinaron que el juego libre en sectores tiene efectos positivos en el desarrollo de la autonomía en niños de 4 años de una institución educativa de Huánuco, especialmente en la capacidad para tomar decisiones acertadas, demostrar independencia y seguridad en actividades cotidianas. Sin embargo, nuestro estudio muestra un mayor tamaño del efecto, lo que podría atribuirse a la implementación más estructurada y sistemática de la intervención, o a las diferencias socioculturales entre los contextos de aplicación.

Respecto a la segunda hipótesis específica, referida a la autonomía social, los resultados confirman una influencia significativa ($Z=-5.580$, $p<0.001$) con un tamaño del efecto grande ($r=0.872$). Es relevante comparar estos resultados con los obtenidos por Velasco Suárez et al. (2024), quienes evidenciaron que el enfoque pedagógico basado en el juego desde una perspectiva constructivista promueve significativamente el desarrollo de la autonomía social en niños de educación inicial. Ambos estudios coinciden en que cuando los espacios educativos se organizan para permitir experiencias lúdicas autodirigidas, los niños desarrollan mayor capacidad para establecer relaciones sociales, participar en decisiones grupales y respetar acuerdos y normas. Es destacable que en nuestro estudio, la dimensión social presentó el mayor tamaño del efecto, lo que podría relacionarse con el carácter comunitario de la cultura andina de Paucartambo.

En relación con la tercera hipótesis específica, vinculada a la autonomía cognitiva, los resultados también muestran una influencia significativa ($Z=-5.574$, $p<0.001$) con un tamaño del efecto grande ($r=0.870$). Estos hallazgos se alinean con lo reportado por Infante Castro (2022), quien concluyó que el juego libre en sectores constituye un espacio educativo fundamental que promueve el desarrollo de capacidades en los niños, particularmente aquellas relacionadas con la toma de decisiones, independencia y confianza. Sin embargo, nuestro estudio profundiza en aspectos específicos de la autonomía cognitiva como la planificación de acciones, la persistencia ante desafíos y la proposición de alternativas creativas, aportando evidencia empírica más detallada sobre esta dimensión.

A nivel local, aunque no existen investigaciones específicas sobre el juego en sectores y autonomía en Cusco, nuestros resultados pueden contrastarse con el estudio de Contreras y Mendoza (2023), quienes analizaron la eficacia de la técnica juego-

trabajo en el desarrollo de la autonomía de niños de educación inicial en instituciones educativas de la UGEL Pasco. Sus conclusiones sobre la efectividad de los sectores de construcción, hogar y ciencia para promover la autonomía funcional, emocional y cognitiva son comparables con nuestros hallazgos. En ambas investigaciones se evidencia que un 72-75% de los niños que participan en actividades sistemáticas de juego estructurado muestran avances significativos en su capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y expresar sus necesidades. Un aspecto distintivo de nuestro estudio es el análisis diferenciado del impacto según la edad. Los resultados muestran que si bien tanto los niños de 4 como los de 5 años se benefician significativamente de la intervención, los mayores presentan un mayor nivel de logro en las tres dimensiones de la autonomía. Esto concuerda con lo planteado por Quijada Lanchimba y Quilumba Puruncaja (2022), quienes observaron una correlación positiva entre las actividades lúdicas estructuradas y el nivel de autonomía, destacando la importancia de adaptar estas estrategias a las características y necesidades específicas de cada grupo etario.

Al comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control, se observa que mientras el primero mostró un incremento promedio de 13.85 puntos (65.95%) en su nivel de autonomía, el segundo solo alcanzó un avance de 2.50 puntos (11.61%). Está marcada diferencia confirma que los cambios observados no pueden atribuirse a factores madurativos o del contexto educativo general, sino específicamente a la intervención basada en el juego en sectores. Estos resultados son similares a los reportados por Pereda Aranda (2021), quien observó diferencias significativas entre las mediciones pre y post-test tras la aplicación de un programa de juego libre en sectores en niños de 5 años de una institución educativa de Trujillo.

Es importante destacar que en nuestra investigación, el 63.4% de los niños del grupo experimental alcanzó el nivel “Logrado” de autonomía, mientras que ningún niño del grupo control alcanzó este nivel. Estos resultados refuerzan la eficacia de la intervención y coinciden con otros estudios nacionales e internacionales que demuestran el impacto positivo del juego en sectores en el desarrollo integral infantil.

Una contribución significativa de esta investigación es la evidencia de la efectividad de la metodología del juego en sectores en un contexto rural andino como Paucartambo, donde convergen influencias culturales quechuas con prácticas educativas contemporáneas. Los resultados sugieren que esta estrategia puede adaptarse exitosamente a diversos contextos socioculturales, respetando y valorando las particularidades locales, lo que amplía el cuerpo de conocimientos sobre su aplicabilidad en entornos educativos diversos.

Finalmente, es necesario reconocer algunas limitaciones del estudio, como el periodo relativamente corto de intervención (tres meses) y la imposibilidad de realizar una asignación aleatoria de los participantes a los grupos. Futuras investigaciones podrían explorar los efectos a largo plazo de la intervención, incorporar un enfoque mixto que capture aspectos cualitativos del desarrollo de la autonomía, o analizar la interacción entre el juego en sectores y otras variables como el entorno familiar o las prácticas de crianza tradicionales.

CONCLUSIONES

- El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha de Paucartambo-Cusco, evidenciado por los resultados de la prueba de Wilcoxon que muestra diferencias estadísticamente significativas ($Z=-5.579$, $p<0.001$) entre las mediciones pre-test y post-test del grupo experimental, con un tamaño del efecto grande ($r=0.871$).
- El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años, comprobado por la diferencia estadísticamente significativa ($Z=-5.576$, $p<0.001$) y el tamaño del efecto grande ($r=0.870$) entre las mediciones iniciales y finales.
- El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años, conforme a los resultados estadísticos ($Z=-5.580$, $p<0.001$) con un tamaño del efecto grande ($r=0.872$).
- El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años, con resultados estadísticamente significativos ($Z=-5.574$, $p<0.001$) y un tamaño del efecto grande ($r=0.870$).

RECOMENDACIONES

- Implementar programas de capacitación docente en juego en sectores para el desarrollo de la autonomía infantil. Se recomienda a la dirección de la I.E.I. Urpicha y a las autoridades educativas de la UGEL Paucartambo diseñar y ejecutar programas sistemáticos de formación docente centrados en la metodología del juego en sectores, con énfasis en estrategias específicas para promover la autonomía en sus tres dimensiones.
- Enriquecer los sectores de juego con materiales diversificados y culturalmente relevantes. Se sugiere a las docentes y directivos de la institución fortalecer la implementación de sectores de juego con mayor énfasis en materiales que promuevan específicamente la autonomía cognitiva, área que mostró menor desarrollo en la investigación.
- Ampliar la investigación considerando variables adicionales y seguimiento longitudinal. Para futuros investigadores, se recomienda profundizar en el estudio de la relación entre el juego en sectores y el desarrollo de la autonomía incluyendo variables moderadoras como el entorno familiar, las prácticas de crianza tradicionales y las características socioculturales específicas de Paucartambo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Aizencang, N. (2012). Jugar, aprender y enseñar: Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Manantial.
- Akoschky, J. (2015). Iniciación a la música para niños. Ricordi.
- Alsina, Á. (2012). Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años. Octaedro.
- Alsina, P. (2014). La música en la escuela infantil (0-6). Graó.
- Arias, F. (2020). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7a ed.). Episteme.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Bernal, C. (2022). Metodología de la investigación (5a ed.). Pearson.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Pearson.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza.
- CARE Perú. (2022). 5 cifras alarmantes de la educación en el Perú. <https://care.org.pe/5-cifras-alarmantes-de-la-educacion-en-el-peru/>

- Castro, M., & Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Ceballos, Á. (2016). La literatura infantil tradicional en el ámbito escolar. Universidad de Cantabria.
- Cecilio Huerto, S., Cipriano Cecilio, E., & Salvador Ponce, R. (2019). Juego libre en los sectores y su influencia en el desarrollo de la autonomía de los niños del nivel inicial de la Institución Educativa N° 004 de Aparicio Pomares, Huánuco – 2018. Universidad Nacional Hermilio Valdizan.
- Cecilio, S., Cipriano, E., & Salvador, R. (2019). Juego libre en los sectores y su influencia en el desarrollo de la autonomía de los niños del nivel inicial de la Institución Educativa N° 004 de Aparicio Pomares, Huánuco – 2018. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- CEPAL. (2022). Panorama educativo en América Latina: Desafíos y oportunidades post-pandemia. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Céspedes, M. (2023). Implementación de sectores de juego pertinentes culturalmente: Un estudio en instituciones educativas iniciales de la región Cusco. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Coll, C. (2018). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Contreras, L., & Mendoza, J. (2023). La técnica juego-trabajo como base para desarrollar la autonomía en los niños del nivel inicial de la UGEL Pasco. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser,

- K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278.
- DeVries, R., & Zan, B. (2012). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- DeVries, R., & Zan, B. (2012). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (4a ed.). McGraw-Hill.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger.
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. Norton.
- Espinoza, M., & Sánchez, R. (2021). *El juego como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de atención y concentración de los niños de 5 años de la Institución Educativa "Santa Rosa de Lima" - Yanacancha - Pasco*. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2204>
- Fernández, J. A. (2016). *Didáctica de la matemática en la educación infantil*. Grupo Mayéutica.
- Feuerstein, R. (2015). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Bruno. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flick, U. (2022). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Morata.

- Fons, M. (2013). Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Graó.
- Franco, S. (2013). El juego educativo como recurso didáctico en la educación infantil. Santillana.
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: La formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. Fundación Santillana.
- García, E. (2016). Ambientes de aprendizaje y educación preescolar. Trillas.
- Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
- Gervilla, Á. (2006). Didáctica básica de la educación infantil: Conocer y comprender a los más pequeños. Narcea.
- González, M., & Martínez, P. (2022). Formación docente para la implementación de metodologías lúdicas en educación inicial: Un análisis comparativo en cinco países latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 123-142.
- Guinard, J. L. (2016). Developing autonomy and independence in young children. SAGE.
- Harris, J. R. (2012). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. Free Press.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Hinostroza, P., & Ricaldi, J. (2022). Juego libre en los sectores y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños de la Institución Educativa de Educación Inicial “Jesús Nazareno de Puchupuquio” Pasco. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4443>
- Hoffman, M. L. (2002). Desarrollo moral y empatía. Idea Books.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2019). Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. High/Scope Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2019). Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. High/Scope Press.
- Huizinga, J. (2014). Homo ludens: A study of the play-element in culture. Routledge. Ibáñez, C. (2010). El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula. La Muralla. INEI. (2022). Estadísticas de educación inicial en el Perú. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Infante Castro, M. Y. (2022). El Juego Libre en los Sectores en Educación Inicial 2022. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”. <http://www.eespppiura.edu.pe/handle/EESPPPIURA/54>
- Kamii, C. (2014). La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois.
- Kamii, C. (2014). La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. UNICEF.
- Kamii, C. (2014). La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois.
- Kamii, C. (2014). La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois.
- Kamii, C., & DeVries, R. (2015). Group games in early education: Implications of Piaget's theory. National Association for the Education of Young Children.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2021). Investigación del comportamiento (6a ed.). McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Desclée de Brouwer.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2015). Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años). Graó.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2015). Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años). Graó.

- López, P., & Fachelli, S. (2023). Metodología de la investigación social cuantitativa (3a ed.). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro. Malajovich, A. (2008). Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós.
- Maldonado-Cruz, M. J., & Cuadrado-Vaca, J. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial. CIENCIAMATRIA, 9(1), 719-731. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1095>
- Martínez, C. (2021). Estadística y muestreo en la investigación educativa (5a ed.). ECOE Ediciones.
- Martínez, L. (2018). Arte y símbolo en la infancia: Un cambio de mirada. Octaedro.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2013). How vocabulary interventions affect young children at risk: A meta-analytic review. Journal of Research on Educational Effectiveness, 6(3), 223-262.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2023). Research in education: Evidence-based inquiry (8a ed.). Pearson.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). La hora del juego libre en los sectores: Guía para educadores de servicios educativos de niños menores de 6 años. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). La hora del juego libre en los sectores: Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). Desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes: Orientaciones generales a los docentes tutores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7669>

- Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. Diana. Montessori, M. (2013). The montessori method. Transaction Publishers. Montessori, M. (2013). The montessori method. Transaction Publishers.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2015). Desarrollo humano. McGraw-Hill. Pereda Aranda, L. (2021). Programa de juego libre en los sectores para desarrollar la Autonomía en niños y niñas de cinco años de una Institución Educativa Pública, Trujillo, 2018. [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2996367>
- Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Ariel.
- Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI. Piaget, J. (1975). La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI.
- Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. Martínez Roca. (Obra original publicada en 1932)
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Labor.
- Pikler, E. (1985). Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global. Narcea.
- Plan Internacional. (2021). Situación actual de la educación inicial en el Perú: Beneficios y desafíos. <https://www.planinternational.org.pe/blog/situacion-actual-de-la-educacion-inicial-en-el-peru-beneficios-y-desafios>
- Quijada Lanchimba, N., & Quilumba Puruncaja, C. (2022). La importancia del juego para el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad, durante el año 2021. [Tesis de grado]. Universidad Central del Ecuador. <https://n9.cl/nvfjhj>
- Quispe, R. (2021). Patrones de crianza y desarrollo de la autonomía en comunidades quechuahablantes de la región Cusco. Universidad Andina del Cusco.
- Rodríguez, F. (2021). Implementación de metodologías basadas en el juego en educación inicial: Panorama latinoamericano. Revista de Educación y Desarrollo, 18(2), 76-94.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (pp. 385-438). John Wiley & Sons.
- Santos, E. (2022). *Efectividad del juego en sectores para el desarrollo de la autonomía en niños del nivel inicial en la región Cusco*. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Sarlé, P. (2014). *Juego y educación infantil*. Fundación Navarro Viola.
- Shepard, L. A. (2018). Learning progressions: From theory to educational practice. In A. Bikner-Ahsbahs & M. Peters (Eds.), *Unterrichtsentwicklung verstehen und gestalten* (pp. 165-182). Springer.
- Silva, G. (2010). *Educando(nos) en las aulas: algunas reflexiones sobre las prácticas pedagógicas*. Proeduca-GTZ.
- Silva, M. (2019). Consecuencias del desarrollo limitado de la autonomía en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación Infantil*, 6(2), 45-62.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
- Standing, E. M. (1998). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume.
- Standing, E. M. (2017). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume.
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. *The Oxford handbook of emotion regulation*, 173-186.

- Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Trueba, B. (2015). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos: Diseñar ambientes en educación infantil*. Octaedro.
- UNESCO. (2021). *Estado de la educación inicial en América Latina: Informe regional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2022). *Impacto de la pandemia en la educación inicial en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valverde, C. (2022). El juego libre en los sectores en educación inicial 2022. Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Piura”.
<http://www.eespppiura.edu.pe/handle/EESPPPIURA/54>
- Vásquez, A. (2021). Formación docente y desarrollo de habilidades metacognitivas. *Educación y Pedagogía*, 14(2), 56-73.
- Vega, S. (2012). *Ciencia 3-6: Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Graó.
- Velasco Suárez, G. A., Sánchez Maldonado, D. J., Rodríguez Rodríguez, C. E., Baque Limones, G. V., & Castro Baque, G. M. (2024). Educación Basada en el Juego: un Enfoque Constructivista en la Educación Inicial. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45474. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)474](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)474)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

- Vygotsky, L. S. (2003). El papel del juego en el desarrollo del niño. En R. A. Diez Cuervo (Ed.), *Psicología del desarrollo del niño* (pp. 55-78). Alianza. (Obra original publicada en 1966)
- Walsh, C. (2015). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2021). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (4a ed.). Brujas.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de recolección de datos

Niveles de autonomía cognitiva

Niveles	Pre-test		Post-test	
	f	%	f	%
Inicio				
Proceso				
Logrado				
Total				

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para los puntajes de autonomía del grupo experimental

Variable	Momento	Estadístico	<u>Grados de libertad</u>	p-valor
Autonomía Personal	Pre-test			
	Post-test			
Autonomía Social	Pre-test			
	Post-test			
Autonomía Cognitiva	Pre-test			
	Post-test			
Autonomía	Pre-test			
	Post-test			

Rangos de la prueba de Wilcoxon para la autonomía

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos			
Rangos positivos			
Empates			
Total			

Estadísticos de prueba^a

Estadísticos	Valor
Z	
p-valor (bilateral)	
Tamaño del efecto (r)	

Anexo 2
MATRIZ DE CONSISTENCIA

“El desarrollo de la autonomía a través del juego en los sectores en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema General:	Objetivo General:	Hipótesis General:	Variable Independiente:	Tipo:
¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?	Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	Hi: El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	Juego en los sectores	Aplicada
Problemas Específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis Específicas:	Dimensiones:	Nivel:
¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?	Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía personal en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	1. Organización del ambiente de aprendizaje	Explicativo
¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?	Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía social en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	2. Mediación pedagógica	Métodos:
¿En qué medida el juego en los sectores influye en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco?	Determinar la influencia del juego en los sectores en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	El juego en los sectores influye significativamente en el desarrollo de la autonomía cognitiva en los niños de 4 y 5 años de la I.E.I. Urpicha - Paucartambo - Cusco.	3. Dinámica del juego	Hipotético-deductivo
			Variable Dependiente:	Diseño:
			Desarrollo de la autonomía	Cuasi-experimental con grupo control no equivalente con pre-test y post-test
			Dimensiones:	Población:
			1. Autonomía personal	79 niños de 4 y 5 años
			2. Autonomía social	Muestra:
			3. Autonomía cognitiva	Grupo experimental: 41 niños
				Grupo control: 38 niños
				Técnica:
				Observación sistemática y evaluación de desempeño
				Instrumentos:
				Lista de cotejo y escala valorativa