



**UNIVERSIDAD ANDINA**  
**NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL**  
**INTERCULTURAL BILINGÜE**



**JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y  
NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**

**TESIS PRESENTADA POR:**

**Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL  
BILINGÜE**

**JULIACA – PERÚ**

**2025**



**UNIVERSIDAD ANDINA**

**NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL**

**INTERCULTURAL BILINGÜE**

**JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS  
Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**


**TESIS PRESENTADA POR:**


**Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**


**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**


**LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**

**APROBADA POR EL JURADO REVISOR:**

**PRESIDENTE** :   
Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ

**PRIMER MIEMBRO** :   
Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA

**SEGUNDO MIEMBRO** :   
Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

**ASESOR DE TESIS** :   
Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN** :  
GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03



## "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

### RESOLUCIÓN DECANAL N° 0304-2025-D-FACE-UANCV

Juliaca, 20 de noviembre de 2025.

#### VISTOS:

El Expediente N° 2025-CU-4081 presentado por el (la) Bachiller: SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de Sustentación de tesis titulada: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; conducente a la obtención del **Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**, que fue revisada por el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### CONSIDERANDO:

**Que**, el Director de la Unidad de Investigación autoriza la ejecución de la propuesta de investigación según Resolución Decanal N° 198-2024- D-UI-SA-FACE-UANCV y Resolución Decanal N° 273-2024- D-UI-SA-FACE-UANCV aprobando y autorizando el informe final de la Investigación (Borrador de Tesis) de la tesis titulada: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; conducente a la obtención del **Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**.

**Que**, de conformidad con el artículo 8°, numeral b) del Reglamento General de Grados y Títulos de la UANCV vigente, es procedente acceder a la petición del interesado.

Que, La Unidad de Investigación y la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de Educación ha sorteado la fecha y hora de sustentación.

**Que**, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

**Y estando**, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, y las atribuciones que confiere el artículo 28° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

#### SE RESUELVE:

**ARTÍCULO PRIMERO: DECLARAR APTO** el informe final de la investigación (Borrador de Tesis) para la sustentación presencial del tema titulado: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; del Bachiller: SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE para optar el **Título Profesional de Licenciado (a) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**, en virtud de los considerados expuestos.

**ARTÍCULO SEGUNDO.- APROBAR** la **NOMINACIÓN DE JURADOS** para la sustentación de la Tesis, el mismo que está conformada por los siguientes docentes:

- \* **Presidente** : Dra. KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
- \* **1er. Miembro** : Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
- \* **2do. Miembro** : Dr. ROBBINS FLORES AGUILAR

**ARTÍCULO TERCERO:** Ratificar y reconocer como asesor (a) de la Tesis al (la) docente ordinario Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYVAR .

**ARTÍCULO CUARTO: PROGRAMAR FECHA Y HORA** para la sustentación de la Tesis, de acuerdo al siguiente detalle:

Día : Martes 25 de noviembre del 2025  
 Hora : 08:30 am.  
 Local : Auditorio de la Facultad de Ciencias de la Educación.

**ARTÍCULO QUINTO:** DISPONER que la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias de la Educación, Secretaría Académica y Administrativa quedan encargadas de dar cumplimiento a la presente resolución.

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y CUMPLASE.

#### DISTRIBUCIÓN:

Jurados (3)  
 Asesor de tesis (1)  
 Interesado (1)  
 Arch.



UNIVERSIDAD ANDINA  
 "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
 .....  
 Katty A. Pérez Ordoñez  
 DECANATA (e)  
 Facultad de Ciencias de la Educación



#### RESOLUCIÓN DECANAL N° 103-2025-D-UI-SA-FACE-UANCV

Juliaca, 08 de mayo de 2025

#### VISTOS:

El Expediente: **2024-CU-2323** de fecha 08 de mayo del 2025, del **Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**; quien solicita Revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** que fue revisado por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### CONSIDERANDO:

**Que**, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

**Que**, el (la) **Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**, quien solicita la revisión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del tema titulado: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; línea de investigación: **Gestión de la Educación**, conducente para optar el **Título Profesional de Licenciada (o) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**.

**Que**, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

**Que**, el Comité de Investigación emitió su opinión favorable al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

**Que**, el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, corroboro el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del (la) **ASESOR (a) docente ordinario Dr. Hugo Neptali Cavero Aybar**,

**Estando**, la opinión favorable del comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

#### SE RESUELVE:

**ARTICULO PRIMERO.** - **APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS)** para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, del tema titulado: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; del (la) **Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE** para optar el **Título Profesional de Licenciada (o) en Educación Inicial Intercultural Bilingüe**, en virtud de los considerandos expuestos.

**ARTICULO SEGUNDO.** - **RATIFICAR**, como **ASESOR** al (la) docente ordinario **Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR**.

**ARTICULO TERCERO.** - **DISPONER** que la Facultad, secretaria académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

DISTRIBUCIÓN:  
JURADOS (03)  
INTERESADO (01)  
Arch



UNIVERSIDAD ANDINA  
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"  
Katty A. Torres Ordoñez  
DECANA (a)  
Facultad de Ciencias de la Educación



**RESOLUCIÓN DECANAL N° 055-2024-D-UI-SA-FACE-UANCV**

Juliaca, 11 de setiembre del 2024

**VISTO:** El expediente N° 2024-CU-10631, presentado por el señor (a) **SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE** solicitando **APROBACION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** Anexo (01) el **PROVEIDO N° 054-2024-UI-FACE-UANCV/J**, y la **FICHA DE OPINION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN** formato N°055-2024 del integrante del comité de Investigación de la Escuela Profesional de educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, según al reglamento interno de trabajos de investigación conducente a grados y títulos.

**CONSIDERANDO:**

Que, el señor (a) **SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE** ha presentado su **PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN TITULADO: JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; Para optar el Título Profesional de Licenciado (a) en: **Educación Inicial Intercultural Bilingüe**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el reglamento interno de trabajo de Investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de Grados Académicos y Títulos Profesionales; el integrante del Comité de Investigación **Mgr. Luis Chayña Aguilar** de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, emitió la ficha de opinión de la propuesta de investigación formato N° **055-2024-** aprobado la propuesta de investigación titulado: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**;

Que, es requisito indispensable contar con un asesor Docente Ordinario y/o contratado de la Facultad de Ciencias de la Educación con un mínimo de cinco años de docencia, grado de doctor o magister y experiencia en la línea a investigar, o deberá estar acreditado por resolución 0989-2022-UANCV-CU-R, quien asumirá como asesor de la propuesta de Investigación, según el área o grado.

Estando, con la opinión favorable de la Propuesta de Investigación del comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y en concordancia al Reglamento Interno de trabajos de Investigación conducente a Grados y Títulos aprobado con Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R y en mérito al Art. 25 del Reglamento, con fines de obtención de Grados y Títulos Profesionales, y en uso a las atribuciones, que le concede la Ley Universitaria N° 30220, Ley de creación de la UANCV N° 23738 y modificatoria N° 24661, y el Estatuto de la UANCV, el Decano y el Director de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

**RESUELVE:**

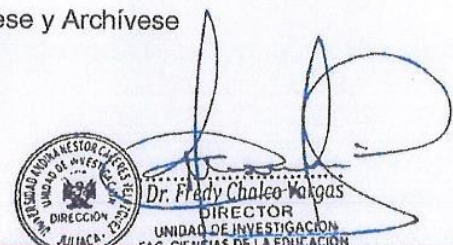
**ARTICULO PRIMERO.** - **APROBAR, la PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN**, presentado por el señor (a) **SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**, para optar el titulado profesional de **Licenciado (a) en: Educación Inicial Intercultural Bilingüe**; con el tema titulado: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**; Correspondiente a la línea de Investigación **Gestión de la Educación**.

La misma que deberá proceder con la ejecución de la propuesta de Investigación aprobado de acuerdo a lo establecido en el reglamento interno de trabajo de investigación conducente a Grados y Títulos, con fines de obtención de grados académicos y títulos profesionales.

**SEGUNDO ARTICULO.- RECONOCER** como **ASESOR DE INVESTIGACIÓN** al (a la) Docente **Dr. Hugo Neptali Cavero Aybar**.

**ARTICULO TERCERO.- DISPONER** que, la Unidad de Investigación, responsables del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, Comuníquese y Archívese



Cc  
Archivo, 2024  
INTERESADO(A)



# 16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

## Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

## Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 5% Publicaciones
- 14% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.


Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



## Metadatos Complementarios UANCV

Título de la tesis	
JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023	
Datos de autor	
Nombres y apellidos	SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70976959
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0009-0000-4545-8267">https://orcid.org/0009-0000-4545-8267</a>
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	01332589
URL de ORCID	<a href="https://orcid.org/0000-0003-2161-4514">https://orcid.org/0000-0003-2161-4514</a>
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	KATTY AGRIPINA PEREZ ORDOÑEZ
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01225791
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01324996
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	ROBBINS FLORES AGUILAR
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02426851



Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	<p><b>Departamento:</b> Puno <b>Provincia:</b> San Román <b>Distrito:</b> Juliaca</p> <p><b>Coordenadas:</b> <b>Latitud:</b> -15.4686555 <b>Longitud:</b> -70.1488991</p> <p><a href="https://maps.app.goo.gl/2L3PYvqZHcpoRQQY7">https://maps.app.goo.gl/2L3PYvqZHcpoRQQY7</a></p> 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Setiembre 2024 - Junio 2025
URL de disciplinas OCDE <a href="https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html">https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html</a>	<p><b>Ciencias de la educación</b> <a href="https://maps.app.goo.gl/gf5iQGvwFo45Hd219">https://maps.app.goo.gl/gf5iQGvwFo45Hd219</a></p> <p><b>Educación general (incluye capacitaciones, pedagogía)</b> <a href="https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01">https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01</a></p>



UNIVERSIDAD ANDINA  
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

*Dr. Roberto Flores Aguilar*  
DIRECTOR  
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN  
FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE, identificado con DNI  
Nro. 70976959 en mi condición de egresado de:

- Escuela Profesional**
- Programa de Segunda Especialidad,**
- Programa de Maestría o Doctorado**

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE

informó que he elaborado el/la  Tesis o  Trabajo de Investigación,  Trabajo Académico denominada:

JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023

Asesorado por: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

Es un tema original.


Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.


Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 17 de DICIEMBRE del 2025

  
\_\_\_\_\_  
ASESOR

  
\_\_\_\_\_  
FIRMA (obligatoria)

  
Huella



## DEDICATORIA

A ti, Alessia Aylin Llanos Justo, hija amada, razón de mi esperanza y fuerza de mis días.

A la memoria de mi abuelita María Marrón Vda. de Quispe, estrella eterna que desde el cielo ilumina mis pasos.

A mi madre, Rosa Quispe Marrón, ejemplo de amor y fortaleza que sembró en mí la constancia.

Y a ti, Washington Llanos Sucapuca, compañero de vida, por tu fe inquebrantable en mis sueños.

Este logro es nuestro, porque cada uno de ustedes habita en cada página de esta tesis.

***Shakira Lisseth***



## AGRADECIMIENTO

A mi familia, pilar de mi existencia, en especial a mis padres, cuyo amor incondicional y apoyo constante fueron la fuerza que sostuvo cada desafío; y a mis docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UANCV, cuya guía y sabiduría iluminaron mi camino hasta hacer posible este logro.

***Shakira Lisseth***



## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTO .....	ii
ÍNDICE.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS .....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN .....	xi

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2.1. Problema general .....	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.3.1. Objetivo general.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. JUSTIFICACIÓN .....	5
1.5. HIPÓTESIS.....	8
1.5.1. Hipótesis general .....	8
1.5.2. Hipótesis específica .....	8
1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES.....	10

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
2.1.1. A nivel internacional.....	11



2.1.2.	A nivel nacional.....	13
2.1.3.	A nivel regional .....	16
2.2.	BASES TEÓRICAS .....	19
2.2.1.	Variable independiente: Juego cooperativo .....	19
2.2.1.1.	Concepto.....	19
2.2.1.2.	Características .....	22
2.2.1.3.	Ventajas .....	24
2.2.1.4.	Docente y el juego cooperativo .....	26
2.2.1.5.	Dimensiones del aprendizaje cooperativo.....	27
2.2.1.5.1.	Dimensión 1. Interdependencia positiva en el juego cooperativo.....	28
2.2.1.5.2.	Dimensión 2. <i>Responsabilidad individual y grupal en el juego cooperativo</i> .....	29
2.2.1.5.3.	Dimensión 3. <i>Interacción promotora en el juego cooperativo</i> ..	30
2.2.1.5.4.	Dimensión 4. <i>Habilidades sociales en el juego cooperativo</i> ..	30
2.2.1.5.5.	Dimensión 5. <i>Evaluación grupal en el juego cooperativo</i> .....	31
2.2.1.6.	Metodología activa de aprendizaje.....	31
2.2.2.	Variable dependiente. Autonomía.....	33
2.2.2.1.	Definición .....	33
2.2.2.2.	Importancia .....	35
2.2.2.3.	Tipos .....	37
2.2.2.4.	Dimensiones .....	39
2.2.2.4.1.	Dimensión 1: Establece metas personales de aprendizaje....	40
2.2.2.4.2.	Dimensión 2: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje.....	42
2.2.2.4.3.	Dimensión 3: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico.....	44



**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGÍA**

3.1. ENFOQUE ..... 47

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN ..... 47

3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN..... 48

3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN..... 49

3.5. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN..... 50

    3.5.1. Método científico..... 50

    3.5.2. Método descriptivo..... 51

    3.5.3. Método hipotético ..... 51

    3.5.4. Método deductivo ..... 51

    3.5.5. Método analítico ..... 51

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA. .... 52

    3.6.1. La población ..... 52

    3.6.2. Muestra..... 52

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN. .... 54

    3.7.1. Técnicas ..... 54

    3.7.2. Instrumento..... 55

3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD..... 56

    3.8.1. Validación ..... 56

    3.8.2. Confiabilidad ..... 56

3.9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS..... 58

3.10. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS ..... 61

**CAPÍTULO IV**  
**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ..... 64



4.1.1.	Evaluación descriptiva de la Variable dependiente: Autonomía antes de llevar a cabo la intervención .....	64
4.1.2.	Evaluación descriptiva de las dimensiones antes de llevar a cabo la intervención .....	67
4.1.3.	Evaluación descriptiva de la Variable dependiente: Autonomía después de llevar a cabo la intervención .....	73
4.1.4.	Evaluación descriptiva de las dimensiones después de llevar a cabo la intervención.....	76
4.1.5.	Análisis comparativo de los resultados descriptivos, antes y posterior a la aplicación del juego cooperativo .....	84
4.2.	RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES .....	90
4.2.1.	Prueba de normalidad. ....	90
4.2.2.	Prueba de hipótesis general. ....	92
4.2.3.	Prueba de hipótesis específica 1. ....	94
4.2.4.	Prueba de hipótesis específica 2. ....	96
4.2.5.	Prueba de hipótesis específica 3. ....	98
4.3.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	100
	CONCLUSIONES .....	107
	RECOMENDACIONES .....	109
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
	Anexo 1: Matriz de consistencia.....	117
	Anexo 2: Instrumentos de recolección de información.....	118
	Anexo 3: Instrumentos de recolección de información (Validación).....	119
	Anexo 4: Propuesta de investigación .....	121
	Anexo 5: Base de datos .....	132
	Anexo 6: constancia de aplicación .....	134



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Operacionalización de variables .....	10
<b>Tabla 2</b> Población .....	52
<b>Tabla 3</b> Muestra.....	53
<b>Tabla 4</b> Instrumentos de recolección .....	57
<b>Tabla 5</b> Confiabilidad .....	63
<b>Tabla 6</b> <i>Resultado descriptivo de la Variable antes: Autonomía</i> .....	64
<b>Tabla 7</b> <i>Dimensión 1 antes: Establece metas personales de aprendizaje</i> .....	67
<b>Tabla 8</b> <i>Dimensión 2 antes: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje</i> .....	69
<b>Tabla 9</b> <i>Dimensión 3 antes: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico</i> .....	71
<b>Tabla 10</b> <i>Resultado descriptivo de la Variable después: Autonomía</i> .....	73
<b>Tabla 11</b> <i>Dimensión 1 después: Establece metas personales de aprendizaje</i> .....	76
<b>Tabla 12</b> <i>Dimensión 2 después: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje</i> .....	79
<b>Tabla 13</b> <i>Dimensión 3 después: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico</i> .....	82
<b>Tabla 14</b> <i>Prueba de normalidad</i> .....	90
<b>Tabla 15</b> <i>Comprobación de hipótesis general</i> .....	92
<b>Tabla 16</b> <i>contraste de la HE 1</i> .....	94
<b>Tabla 17</b> <i>contraste de la HE 2</i> .....	96
<b>Tabla 18</b> <i>contraste de la HE 3</i> .....	98



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Resultado descriptivo de la Variable antes: Autonomía .....	65
<b>Figura 2</b>	Resultado descriptivo de la Variable despues: Autonomía .....	67
<b>Figura 3</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 1 antes .....	69
<b>Figura 4</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 2 antes .....	71
<b>Figura 5</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 3 antes .....	73
<b>Figura 6</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 1 despues.....	76
<b>Figura 7</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 2 despues.....	79
<b>Figura 8</b>	Resultado descriptivo de la dimensión 3 despues.....	82



## RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia del juego cooperativo en el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de cinco años de la I.E.I. N.° 1150 Casuarinas (Juliaca, 2023). Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental (pretest–intervención–postest) en un solo grupo de 16 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico intencional. La autonomía se midió con ficha de observación (18 ítems; tres dimensiones: define metas, organiza acciones, monitorea y ajusta), validada por juicio de expertos y con alta confiabilidad ( $\alpha \geq 0,80$ ). Tras confirmar la no normalidad de los puntajes, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. En el análisis global, el nivel inicio pasó de 44% (7) a 6% (1) y el logro destacado de 13% (2) a 50% (8);  $Z = -2,198$ ;  $p = 0,018$ ;  $R^2 = 0,62$ . Por dimensiones, define metas: inicio 86% (12) logro esperado 56% (9),  $Z = -1,960$ ;  $p = 0,012$ ;  $R^2 = 0,40$ ; organiza acciones: inicio 50% (8) logro esperado 63% (10) y destacado 6% (1),  $Z = -2,163$ ;  $p = 0,031$ ;  $R^2 = 0,27$ ; monitorea y ajusta: inicio 44% (7) logro esperado 63% (10),  $Z = -1,252$ ;  $p = 0,045$ ;  $R^2 = 0,85$ . Se concluye que el juego cooperativo ejerce un efecto significativo y pedagógicamente relevante sobre la autonomía infantil, con mejoras sostenidas en autorregulación, planificación y toma de decisiones, alineadas con enfoques socio-constructivistas y con la competencia “gestiona su aprendizaje de manera autónoma” del currículo nacional.

**Palabras clave:** juego cooperativo, autonomía, educación inicial, Juliaca.



## ABSTRACT

The study aimed to determine the influence of cooperative play on the development of autonomy in five-year-old boys and girls at I.E.I. N.° 1150 Casuarinas (Juliaca, 2023). A quantitative approach with a pre-experimental design (pretest–intervention–posttest) was used in a single group of 16 students selected by intentional non-probabilistic sampling. Autonomy was measured with an observation sheet (18 items; three dimensions: define goals, organize actions, monitor and adjust), validated by expert judgment and with high reliability ( $\alpha \geq 0.80$ ). After confirming the non-normality of the scores, the Wilcoxon signed-rank test was applied. In the global analysis, the initial level went from 44% (7) to 6% (1) and outstanding achievement from 13% (2) to 50% (8);  $Z = -2.198$ ;  $p = 0.018$ ;  $R^2 = 0.62$ . By dimensions, defines goals: start 86% (12) expected achievement 56% (9),  $Z = -1.960$ ;  $p = 0.012$ ;  $R^2 = 0.40$ ; organizes actions: start 50% (8) expected achievement 63% (10) and outstanding 6% (1),  $Z = -2.163$ ;  $p = 0.031$ ;  $R^2 = 0.27$ ; monitors and adjusts: start 44% (7) expected achievement 63% (10),  $Z = -1.252$ ;  $p = 0.045$ ;  $R^2 = 0.85$ . It is concluded that cooperative play has a significant and pedagogically relevant effect on children's autonomy, with sustained improvements in self-regulation, planning, and decision-making, aligned with socio-constructivist approaches and the "manages learning autonomously" competency of the national curriculum.

**Keywords:** cooperative play, autonomy, early childhood education, Juliaca.



## INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye una de las etapas más sensibles y trascendentales en la formación integral del ser humano, pues en ella se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, socioemocional y motriz que acompañarán al niño a lo largo de toda su vida. El Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) plantea como uno de sus principales objetivos que los estudiantes logren el desarrollo de competencias para la autonomía, entendida como la capacidad de actuar de manera independiente, autorregularse y tomar decisiones responsables frente a diversas situaciones. Sin embargo, en la práctica educativa, aún se observa que muchos niños y niñas de cinco años presentan dificultades para desenvolverse de forma autónoma, dependen en exceso del adulto y carecen de estrategias para gestionar su aprendizaje y su convivencia con los demás.

En este contexto, el juego cooperativo emerge como una estrategia pedagógica innovadora y altamente significativa. A diferencia del juego individual o competitivo, el juego cooperativo fomenta la colaboración, la solidaridad, la comunicación y la resolución conjunta de problemas. Permite que los niños interactúen en dinámicas grupales, asuman roles, tomen decisiones colectivas y aprendan a regular sus conductas en función de metas compartidas. Así, se convierte en una herramienta clave para potenciar la autonomía desde la infancia, articulando la dimensión cognitiva con la afectiva y la social.

La presente investigación, desarrollada en la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas, en Juliaca, busca responder a una necesidad concreta del contexto educativo local: promover la autonomía de los niños y niñas de cinco



años a través de experiencias lúdicas que trasciendan lo tradicional y generen aprendizajes significativos. Esta problemática, además de ser relevante en la institución, se enmarca en un desafío más amplio a nivel nacional: fortalecer las competencias de los estudiantes desde la primera infancia, en coherencia con las políticas educativas y los estándares internacionales de calidad.

La importancia de este estudio radica, por tanto, en su contribución teórica y práctica. Desde el plano académico, aporta evidencias empíricas que respaldan la utilidad del juego cooperativo como metodología activa. Desde el plano pedagógico, ofrece orientaciones que pueden ser replicadas por otros docentes de educación inicial para favorecer la autonomía de sus estudiantes y, con ello, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estructura de la investigación por capítulos

### ***Capítulo I: Planteamiento del problema.***

Este capítulo constituye el punto de partida de la investigación, ya que expone de manera clara y sistemática la problemática que motivó el estudio. En primer lugar, se describe el contexto educativo de la I.E.I. N.º 1150 Casuarinas, considerando factores institucionales, pedagógicos y sociales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de cinco años. Se analiza con especial énfasis la importancia de promover el desarrollo de la autonomía infantil, entendida como la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones, regular su comportamiento y actuar de manera independiente dentro de un marco de convivencia cooperativa.



Asimismo, se plantea la justificación de la investigación, explicando por qué resulta pertinente y necesaria en el contexto local y regional. Se hace referencia a los desafíos actuales de la educación inicial en el Perú, donde la autonomía constituye una competencia transversal dentro del Currículo Nacional de Educación Básica. Se incluyen además antecedentes empíricos de carácter local y regional que sustentan la relevancia del problema, lo que permite evidenciar la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica pedagógica. Finalmente, se formulan los objetivos generales y específicos, los cuales guían el rumbo de la investigación y aseguran la coherencia entre el problema identificado, la propuesta metodológica y los resultados esperados. Este capítulo es clave porque contextualiza la investigación, delimita el problema y establece la relación entre la situación educativa actual y la solución planteada a través del juego cooperativo.

## ***Capítulo II: Marco teórico.***

En este capítulo se desarrolla un análisis exhaustivo de los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con las variables de estudio: el juego cooperativo y la autonomía infantil. Dichos antecedentes no solo permiten reconocer el estado actual de las investigaciones en el tema, sino también identificar los aportes, vacíos y oportunidades de mejora que justifican el presente trabajo.

Se incluyen las bases conceptuales y teóricas, con énfasis en los enfoques pedagógicos que sustentan la investigación: las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, el constructivismo de Piaget y Vygotsky, y los aportes de la pedagogía lúdica que destacan el valor del juego como motor del desarrollo



integral en la infancia. Se realiza, además, una definición clara y rigurosa de las variables y dimensiones del estudio, lo que constituye el marco conceptual indispensable para la operacionalización y posterior análisis de los datos. Este capítulo, por tanto, legitima la investigación al situarla dentro de un cuerpo teórico sólido y actualizado, asegurando que los resultados puedan ser interpretados desde un marco de referencia pertinente.

### ***Capítulo III: Metodología.***

Este capítulo explica de manera detallada el camino metodológico seguido para dar respuesta al problema de investigación. En primer lugar, se precisa el enfoque cuantitativo, el tipo y diseño preexperimental y la pertinencia de su elección. Se describe la población y muestra, señalando con claridad los criterios de inclusión y exclusión aplicados para garantizar la representatividad y validez del estudio.

Asimismo, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos, explicando los procesos de validación a través del juicio de expertos y el análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que asegura la consistencia interna de los instrumentos utilizados. También se justifica el empleo de pruebas estadísticas no paramétricas, específicamente la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuya elección se fundamenta en los resultados de la prueba de normalidad aplicada a los datos obtenidos.

Este capítulo asegura la rigurosidad científica, la transparencia metodológica y la validez de los procedimientos, condiciones indispensables para que los hallazgos del estudio puedan considerarse confiables y relevantes para el ámbito educativo.



## ***Capítulo IV: Resultados, discusión y conclusiones.***

Finalmente se presentan los hallazgos obtenidos tras la aplicación de la propuesta pedagógica basada en el juego cooperativo. Los resultados se organizan de manera clara mediante tablas, gráficos y figuras, que muestran tanto los datos descriptivos como los inferenciales. Posteriormente, los hallazgos son interpretados a la luz de los antecedentes revisados y de los marcos teóricos que fundamentan el estudio, lo que permite establecer vínculos entre la evidencia empírica y las perspectivas conceptuales.

En la sección de discusión, se contrastan los resultados con investigaciones previas, identificando similitudes, diferencias y posibles explicaciones para las variaciones encontradas. Esta etapa resulta esencial, ya que no se limita a describir datos, sino que busca comprender sus causas, implicancias y proyecciones pedagógicas. Finalmente, se formulan conclusiones precisas y recomendaciones prácticas dirigidas a docentes, gestores educativos y futuros investigadores, destacando la importancia del juego cooperativo como herramienta para fortalecer la autonomía en la educación inicial.



## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 1.1. EXPOSICIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En la actualidad, la formación de la autonomía infantil constituye un desafío central en la educación inicial, ya que representa la capacidad del niño para tomar decisiones, autorregularse y asumir responsabilidades en sus actividades cotidianas. A nivel *internacional*, diversos estudios han demostrado que el trabajo en entornos colaborativos favorece significativamente el desarrollo de la independencia y la autorregulación desde edades tempranas (Johnson et al., 1994; Juárez et al., 2019). En este marco, el juego cooperativo, inspirado en los fundamentos del aprendizaje cooperativo, se ha consolidado como una estrategia pedagógica eficaz que combina la dimensión lúdica con la interacción social, permitiendo a los niños ejercitar roles, negociar reglas y asumir responsabilidades compartidas (Azorín, 2018; García et al., 2019). Investigaciones recientes confirman que cuando los niños participan en juegos estructurados de carácter cooperativo, no solo adquieren habilidades cognitivas, sino que también fortalecen competencias socioemocionales como la empatía, la responsabilidad y la capacidad de



decisión (Macías-Zambrano y Henríquez-Coronel, 2023; Granados y Mórelo, 2021).

En el contexto *nacional*, el currículo peruano establece la autonomía como competencia transversal indispensable para lograr aprendizajes significativos y ciudadanos responsables Ministerio de educación (MINEDU, 2017). El Proyecto Educativo Nacional al 2036 refuerza esta visión al señalar que el sistema educativo debe formar estudiantes autónomos, capaces de convivir en una ciudadanía plena (Consejo Nacional de Educación, 2022). Sin embargo, múltiples investigaciones nacionales evidencian que la autonomía en niños de nivel inicial aún se encuentra poco desarrollada, debido a que en muchos casos predominan prácticas tradicionales centradas en la directividad del docente y no en la participación activa de los estudiantes (Condori, 2023; Ccallo, 2019). De este modo, el uso limitado de estrategias lúdico-cooperativas dificulta que los niños asuman un rol protagonista en su proceso formativo, perpetuando la dependencia hacia el adulto (Gonzales y Remigio, 2021).

En el ámbito regional, en Puno, se reporta que los niños de educación inicial presentan dificultades para organizarse autónomamente, tomar decisiones simples o cumplir con responsabilidades básicas de manera independiente. Investigaciones como las de Montalvo (2023) y Pari y Tito (2021) demuestran que el empleo de estrategias innovadoras entre ellas los talleres lúdicos y las dinámicas cooperativas produce mejoras notables en la seguridad, la iniciativa personal y la capacidad de interacción de los estudiantes. Estos hallazgos confirman que, en contextos andinos, la autonomía infantil requiere de metodologías que conecten con la cultura del juego y la colaboración comunitaria, características propias de la identidad local.



En el plano institucional, la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca refleja esta problemática. Los estudiantes de cinco años presentan una marcada dependencia del docente para realizar tareas sencillas, organizar sus pertenencias o participar en actividades grupales, mostrando dificultades para asumir decisiones y desenvolverse con independencia. Esta situación responde, en gran medida, al escaso uso de metodologías activas y juegos cooperativos dentro del aula, predominando aún estrategias centradas en la instrucción directa, lo cual limita la formación integral de la autonomía, pese a estar establecida como competencia prioritaria del currículo nacional Ministerio de educación (MINEDU, 2017).

*Diagnóstico:* Lo que sucede es que los niños y niñas de cinco años de esta institución muestran un nivel incipiente de autonomía, condicionado por prácticas pedagógicas tradicionales que reducen su capacidad de actuar de manera independiente. Esta situación es producto de la insuficiente aplicación de juegos cooperativos, los cuales constituyen una vía concreta para operacionalizar los principios del aprendizaje cooperativo, integrando la dimensión lúdica con la participación activa (Azorín, 2018; García et al., 2019). La ausencia de estas dinámicas genera un escenario en el que la dependencia del adulto limita la formación de habilidades de autorregulación, organización y responsabilidad (Condori, 2023; Gonzales y Remigio, 2021).

*Pronóstico:* Si el problema persiste, los niños continuarán desarrollando una autonomía restringida, lo que traerá consecuencias en su desempeño escolar y social a mediano y largo plazo. Como advierten Juárez et al. (2019) y Moreira-Mero et al. (2021), la carencia de experiencias cooperativas y de juegos estructurados que promuevan la participación activa puede derivar en estudiantes con baja capacidad de



autorregulación, dificultades en la resolución de problemas y escasas competencias para la convivencia y la ciudadanía plena.

*Control del pronóstico:* Para evitar estas consecuencias, resulta imprescindible incorporar de manera sistemática estrategias de juego cooperativo en la práctica pedagógica. Estas dinámicas, al basarse en la teoría del aprendizaje cooperativo, favorecen el desarrollo de la autonomía al estimular la toma de decisiones, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida en contextos lúdicos (Granados y Mórelo, 2021; Macías-Zambrano y Henríquez-Coronel, 2023). Además, su articulación con los lineamientos del currículo nacional permitirá que la autonomía deje de ser un ideal pedagógico abstracto y se convierta en una experiencia concreta, vivida por los niños en sus interacciones cotidianas Ministerio de educación (MINEDU, 2017; Consejo Nacional de Educación CNE, 2022).

## 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

### 1.2.1. Problema general

¿En qué medida el juego cooperativo influye en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023?

### 1.2.2. Problemas específicos

**PE1.** ¿De qué manera el juego cooperativo influye en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje?

**PE2.** ¿Cómo el juego cooperativo impacta en la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños?



**PE3.** ¿Qué efecto tiene el juego cooperativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico?

## 1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia del juego cooperativo en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.

### 1.3.2. Objetivos específicos

**OE1.** Analizar la influencia del juego cooperativo en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.

**OE2.** Evaluar cómo el juego cooperativo contribuye a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.

**OE3.** Establecer el efecto del juego cooperativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.

## 1.4. JUSTIFICACIÓN

**Teórica:** El presente estudio se justifica teóricamente porque aporta al campo de la pedagogía infantil, entre la teoría del aprendizaje cooperativo y su aplicación práctica en el juego cooperativo. El aprendizaje cooperativo, en tanto modelo de interacción social, sostiene que los estudiantes logran aprendizajes más profundos cuando trabajan



en conjunto hacia objetivos comunes, desarrollando interdependencia positiva, responsabilidad compartida y habilidades sociales (Johnson et al., 1994; García et al., 2019). En este sentido, trasladar estos fundamentos al ámbito lúdico permite no solo fortalecer competencias cognitivas, sino también promover la autonomía infantil como capacidad de autorregulación y toma de decisiones (Azorín, 2018; Juárez et al., 2019). Desde una perspectiva epistemológica, esta investigación se sustenta en el paradigma socio-constructivista, al considerar que el conocimiento se construye de manera colectiva en la interacción entre pares, mediado por el juego como experiencia cultural y pedagógica (Moreira-Mero et al., 2021). Por tanto, el estudio no solo responde al “¿por qué?”, al buscar explicar la importancia de integrar dinámicas cooperativas en la educación inicial, sino también al “¿para qué?”, al ofrecer un sustento conceptual que permita consolidar la autonomía como competencia clave del currículo peruano (MINEDU, 2017).

**Práctica:** La investigación posee una justificación práctica de alta relevancia, ya que pretende dar respuesta a una problemática concreta observada en la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, donde los estudiantes de cinco años presentan dificultades para actuar de manera autónoma, organizar sus actividades y tomar decisiones sin depender en exceso del adulto (Condori, 2023; Montalvo, 2023). La implementación de juegos cooperativos ofrecerá una alternativa metodológica que permitirá transformar la dinámica del aula, brindando a los niños oportunidades reales para ejercitar la independencia, la responsabilidad compartida y la colaboración. Este aporte es trascendente porque no solo fortalece competencias individuales, sino que también contribuye a mejorar la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía plena, en concordancia con las políticas educativas



nacionales Consejo Nacional de Educación (CNE, 2022). Además, al abordar la autonomía desde el juego, la propuesta se adecua a la naturaleza del aprendizaje infantil, donde la exploración, la interacción y la experiencia constituyen las bases del desarrollo integral (Macías-Zambrano & Henríquez-Coronel, 2023). En consecuencia, este estudio tiene un impacto práctico al generar cambios positivos en el ámbito institucional, regional y, potencialmente, en otros contextos educativos similares.

### **Justificación metodológica**

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se fundamenta en un enfoque cuantitativo con un diseño pre experimental de tipo aplicada, lo cual garantiza rigurosidad en la evaluación del efecto del juego cooperativo sobre la autonomía infantil. El diseño pre experimental permitirá medir las diferencias entre un pretest y un postest en un solo grupo de estudiantes, evidenciando si la intervención pedagógica genera cambios estadísticamente significativos (Bernal, 2010; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2019). Esta elección metodológica resulta pertinente porque se adecua a la realidad de la institución educativa, donde no es posible controlar todas las variables externas ni trabajar con diseños experimentales puros. Asimismo, el empleo de instrumentos validados para medir la autonomía infantil, junto con el uso de técnicas estadísticas apropiadas, asegurará la confiabilidad y validez de los resultados (Arias, 2012; Arias Gonzales, 2020). El aporte metodológico radica en ofrecer un modelo replicable que puede ser aplicado en otras instituciones educativas iniciales, sirviendo como referencia para futuros estudios en el campo de la educación infantil y metodologías activas.

**Importancia, relevancia y aporte científico:** En suma, la investigación es importante porque responde a una necesidad



epistemológica y pedagógica: comprender y aplicar los fundamentos del aprendizaje cooperativo a través del juego, como medio de formación de la autonomía infantil. Su relevancia radica en que se inscribe dentro de las prioridades del sistema educativo peruano, que busca formar estudiantes autónomos, responsables y ciudadanos activos (MINEDU, 2017; Consejo Nacional de Educación, 2022). Finalmente, el aporte científico se expresa en tres niveles:

1. **Teórico:** consolida un marco conceptual que vincula el juego cooperativo con la autonomía infantil.
2. **Práctico:** ofrece una estrategia innovadora y culturalmente pertinente para las aulas de educación inicial.
3. **Metodológico:** presenta un diseño cuantitativo aplicable en investigaciones educativas que busquen medir los efectos de intervenciones pedagógicas en contextos reales.

## 1.5. HIPÓTESIS.

### 1.5.1. Hipótesis general

El juego cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.

### 1.5.2. Hipótesis específica

**HE1.** El juego cooperativo influye significativamente en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.

**HE2.** El juego cooperativo contribuye de manera significativa a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.



**HE3.** El juego cooperativo tiene un efecto significativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.



## 1.6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLES

**Tabla 1**  
*Operacionalización de variables*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN ORDINAL
<b>Variable independiente:</b> Juego cooperativo	El juego cooperativo es una estrategia pedagógica lúdica basada en los principios del aprendizaje cooperativo, donde los niños participan en actividades estructuradas que requieren la colaboración, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida para alcanzar un objetivo común. A diferencia de los juegos competitivos, su propósito no es ganar individualmente, sino desarrollar habilidades sociales, cognitivas y emocionales a través de la cooperación (Johnson et al., 1994; Azorín, 2018; García et al., 2019).	En este estudio, el juego cooperativo se aplicará mediante un conjunto de dinámicas lúdicas diseñadas para fomentar la interacción y la cooperación entre los niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas.	Interdependencia positiva Responsabilidad individual y grupal Interacción promotora o cara a cara Habilidades e interacción social Evaluación grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se establece una relación de interdependencia entre los miembros del grupo.</li> <li>- Brinda retroalimentación formativa y orientadora.</li> <li>- Gestiona de forma compartida los recursos del equipo.</li> <li>- Asume responsabilidades y cuestiona constructivamente las acciones del grupo.</li> <li>- Cumple oportunamente con las tareas asignadas colectivamente.</li> <li>- Evidencia participación comprometida en el trabajo grupal.</li> <li>- Incentiva el flujo permanente de información entre los integrantes.</li> <li>- Ofrece apoyo académico y socioemocional a sus compañeros.</li> <li>- Acepta y aprovecha el apoyo brindado por el equipo.</li> <li>- Impulsa el ejercicio de un liderazgo distribuido.</li> <li>- Contribuye a la resolución colaborativa de conflictos.</li> <li>- Manifiesta apertura y respeto ante la diversidad cultural.</li> <li>- Desarrolla una comunicación intercultural asertiva.</li> <li>- Ejecuta procesos reflexivos de autoevaluación del aprendizaje.</li> <li>- Participa activamente en la evaluación colectiva del grupo.</li> <li>- Desarrolla la coevaluación de manera participativa y crítica.</li> </ul>		Propuesta de investigación
<b>Variable dependiente:</b> Autonomía	La autonomía, de acuerdo con el MINEDU (2016), puede entenderse como la facultad que posee el estudiante para decidir y desenvolverse de manera independiente, orientándose por sus propios juicios y ajustando su conducta a las condiciones que enfrenta. Este concepto abarca el fortalecimiento de competencias para dirigir su propio aprendizaje, asumir compromisos y afrontar retos con iniciativa, favoreciendo así tanto su desarrollo personal como su desempeño académico.	En este estudio, la autonomía se medirá mediante una ficha de observación estructurada en escala ordinal, compuesta por 18 ítems distribuidos en tres dimensiones (6 por cada una), que evaluarán la toma de decisiones, la autorregulación y la gestión del propio aprendizaje, registrando los comportamientos de los estudiantes durante las actividades	Establece metas personales de aprendizaje Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica lo que necesitas aprender para realizar una tarea.</li> <li>- Establece metas claras para completar actividades.</li> <li>- Evalúa sus habilidades previas antes de iniciar una tarea.</li> <li>- Fórmula objetivos alcanzables con los recursos disponibles.</li> <li>- Reconoce las limitaciones y condiciones de la tarea antes de comenzar.</li> <li>- Toma decisiones sobre qué hacer primero para avanzar hacia sus metas.</li> <li>- Planifica las acciones necesarias para cumplir con una tarea.</li> <li>- Divide la tarea en pasos manejables para organizarse mejor.</li> <li>- Selecciona estrategias adecuadas para cumplir con sus objetivos.</li> <li>- Ajusta sus aviones cuando enfrenta dificultades.</li> <li>- Establece objetivos parciales para monitorear su avance.</li> <li>- Proponer alternativas para completar tareas de manera eficiente.</li> <li>- Evalúa el avance de su trabajo en relación con las metas establecidas.</li> <li>- Reflexiona sobre las estrategias utilizadas en la tarea.</li> <li>- Ajusta sus acciones cuando no obtiene los resultados esperados.</li> <li>- Explica las dificultades encontradas durante el proceso.</li> <li>- Acepta sugerencias para mejorar su desempeño.</li> <li>- Comunica los resultados obtenidos y los cambios realizados durante la tarea.</li> </ul>	1-6  7-12  13-18	Inicio (1)  Proceso (2)  Logro esperado (3)  Logro destacado (4)

*Nota:* elaboración propia.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

##### 2.1.1. A nivel internacional

El estudio de Macías-Zambrano y Henríquez-Coronel (2023) constituye un referente clave al demostrar la eficacia de estrategias didácticas orientadas a fortalecer la autonomía en la educación inicial. Trabajando con una muestra intencional de ocho niños de nivel preescolar, bajo un enfoque cualitativo de diseño descriptivo y transversal, se evidenció que el 87,5% de los participantes (siete niños) alcanzó niveles satisfactorios de independencia funcional, mientras que solo uno permanecía en etapa intermedia de consolidación. Estos resultados confirman que la implementación de dinámicas pertinentes en el aula potencia significativamente la capacidad de los niños para actuar de forma independiente. Asimismo, los autores resaltaron la influencia decisiva del entorno escolar y la mediación docente como factores que catalizan la autonomía infantil, poniendo énfasis en la motivación como motor indispensable para su desarrollo.

Complementariamente, Moreira-Mero et al. (2021) realizaron una investigación en la Escuela Gabriela Mistral de Portoviejo, dirigida a promover la autonomía en niños del subnivel inicial 2 mediante dinámicas lúdicas. Con una población de 43 niños y una muestra intencional de 23,



se aplicó un enfoque mixto con técnicas como encuestas, observación participativa y análisis documental. Los resultados revelaron que más del 70% de los participantes mostraba dependencia en la ejecución de tareas cotidianas, especialmente en actividades básicas de cuidado personal. Sin embargo, la aplicación de juegos permitió mejoras notables en la manipulación de utensilios y en la alimentación independiente. En este sentido, los autores concluyen que la actividad lúdica representa un eje pedagógico imprescindible para estimular la autonomía funcional en la primera infancia.

Por su parte, Linares y Moncca (2021) aportaron evidencia cuantitativa al investigar la relación entre el juego y el desarrollo de competencias socio-relacionales en 120 niños de cinco años de la Institución Educativa Bertolt Brecht, trabajando con una muestra de 80 participantes seleccionados por conveniencia. Mediante un diseño correlacional de corte transversal y la aplicación de encuestas validadas por expertos, se halló una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el juego recreativo y las habilidades sociales ( $r_s = .234$ ;  $p < .05$ ). Este hallazgo indica que la lúdica, además de cumplir una función recreativa, actúa como un catalizador del aprendizaje social, promoviendo la cooperación, la comunicación y la interacción positiva entre pares, elementos esenciales para la construcción de la autonomía y el trabajo cooperativo.

Por otro lado, Ramos (2020) elaboró un programa de dinámicas recreativas con el propósito de potenciar las capacidades sociales en 21 niños de entre dos y tres años del Centro de Desarrollo Infantil Angelitos de la "E". El diagnóstico inicial mostró que el 89% de los participantes presentaba serias limitaciones en la socialización, manifestadas en escasas interacciones espontáneas y dificultades para establecer

vínculos cooperativos. A partir de este resultado, se diseñó una propuesta pedagógica sustentada en juegos de carácter colaborativo, orientados a fortalecer la interacción y la cooperación desde edades tempranas. La investigación reafirma que el juego constituye una herramienta formativa de primer orden, capaz de incidir en la construcción de habilidades sociales y en el desarrollo progresivo de la autonomía.

### 2.1.2. A nivel nacional

Arones (2024), indagó la influencia del juego simbólico en la construcción de la autonomía en niños de nivel inicial, empleando un enfoque cuantitativo con diseño no experimental explicativo. La población estuvo conformada por 80 infantes, trabajándose con un censo completo. La recolección de datos se realizó mediante fichas de observación validadas y confiables, alcanzando un coeficiente Alfa de Cronbach aceptable. Los análisis, aplicados a través de regresión logística ordinal, arrojaron un nivel de significancia de  $p = 0.000$ , confirmando la relación estadísticamente significativa entre el juego simbólico y la autonomía infantil. Además, el modelo de Cox y Snell explicó un 37,3% de la variabilidad observada en la autonomía, concluyendo que el juego simbólico, lejos de ser una actividad recreativa, constituye un factor determinante para consolidar la autodeterminación y la independencia conductual en la primera infancia.

Por su parte, Arteaga (2023) centró su investigación en demostrar si los juegos cooperativos fortalecen las habilidades sociales de los niños de cuatro años en la I.E. Capullitos de Amor. La población comprendió 73 infantes, de los cuales se seleccionó una muestra intencional de 18 participantes bajo un diseño preexperimental de carácter explicativo. Los resultados fueron concluyentes: el 100% de los estudiantes alcanzó el nivel de logro esperado en el post test, confirmando mediante prueba



estadística ( $p < 0.05$ ) la diferencia significativa atribuible a la intervención lúdica. Estos hallazgos evidencian que el juego cooperativo no solo dinamiza la interacción entre pares, sino que también constituye una estrategia eficaz para potenciar las competencias sociales en la infancia temprana, consolidando bases necesarias para la construcción de la autonomía.

En el estudio desarrollado por García y Rodríguez (2022), se compararon los niveles de autonomía en niños de cinco años de dos instituciones educativas de Lima Norte, una pública y otra privada. La muestra incluyó 98 infantes (49 por cada institución), evaluados mediante observación estructurada con 25 indicadores validados, que alcanzaron una alta confiabilidad ( $\alpha = 0.96$ ). Los resultados fueron contundentes: en la institución pública, el 98% de los niños alcanzó el nivel "logrado" de autonomía, mientras que en la institución privada solo el 44,9% se ubicó en dicha categoría. La diferencia fue confirmada mediante la prueba U de Mann-Whitney ( $p = 0.000$ ), lo que demuestra la existencia de contrastes significativos entre contextos educativos. El estudio subraya la necesidad de estrategias pedagógicas intencionadas que promuevan la autonomía, independientemente del tipo de gestión escolar, evidenciando que el entorno y las prácticas metodológicas son factores decisivos en la formación de esta competencia.

En un contexto similar, Montalvo (2022) llevó a cabo una investigación propositiva en una institución inicial pública de Chiclayo, con una muestra censal de 25 niños entre tres y cinco años. Los datos recolectados mediante observación estructurada revelaron que el 80% de los estudiantes se encontraba en etapa inicial en el desarrollo de sus competencias sociales, mientras que el 20% presentaba solo progresos incipientes, sin registrarse ningún caso en el nivel esperado de logro. A



partir de esta realidad, se concluyó que existen serias limitaciones en la interacción, la afirmación personal y la expresión emocional, proponiéndose la incorporación de actividades lúdicas como herramienta fundamental para potenciar la socialización y, por extensión, el desarrollo de la autonomía infantil.

De manera complementaria, Casimiro (2020) desarrolló una revisión sistemática de 186 artículos científicos, de los cuales seleccionó 14 estudios pertinentes bajo el marco metodológico PRISMA. El análisis reveló que las actividades lúdicas particularmente el juego simbólico, el juego funcional y el de construcción actúan como catalizadores del desarrollo de la autonomía en la niñez, incidiendo no solo en la dimensión cognitiva y motriz, sino también en la esfera socioemocional. El estudio concluye que estas prácticas deben incorporarse sistemáticamente al currículo de educación inicial, dado su impacto transversal en la formación integral de los infantes.

Finalmente, Dávila (2020) exploró los efectos del aprendizaje cooperativo, siguiendo el modelo de Slavin, en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primer grado de secundaria. Aunque no trabajó con autonomía directamente, sus resultados ofrecen una base conceptual para la presente investigación. Con una muestra de 50 estudiantes divididos en grupo control y grupo experimental, los hallazgos mostraron que, tras la intervención, el 88% del grupo experimental alcanzó un nivel alto de desempeño, en contraste con el grupo control donde el 76% permaneció en nivel bajo. Esta diferencia estadísticamente significativa confirmó que el aprendizaje cooperativo genera mejoras sustantivas en competencias académicas y sociales, respaldando así la pertinencia de trasladar sus fundamentos al juego cooperativo como estrategia didáctica en la educación inicial.

### 2.1.3. A nivel regional

La investigación realizada por Condori (2023) constituye un referente importante para comprender el estado de la autonomía infantil en contextos andinos. El estudio se desarrolló en la Institución Educativa Inicial N.º 194 "Corazón de Jesús" de Ácora, con una muestra de 17 niños de cuatro años, seleccionados de una población total de 35. A través de un diseño descriptivo simple y la aplicación de observación sistemática, se halló que solo el 41% alcanzó un nivel consolidado de autonomía, mientras que un 29% se encontraba en proceso de construcción y otro 29% no había desarrollado esta competencia. Al desagregar por dimensiones, la autonomía personal presentó un mayor avance (56%), seguida de la motriz (34%) y la relacional (30%), lo que revela un rezago significativo en las interacciones sociales. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autonomía relacional y motriz, dimensiones estrechamente vinculadas al trabajo cooperativo y a la dinámica del juego en la infancia.

En un diagnóstico complementario, Montalvo (2023) evaluó a 20 niños en edad preescolar de una población de 40, con el propósito de describir sus niveles de autonomía. El diseño fue descriptivo de corte transversal, aplicándose observación sistemática. Los resultados mostraron que el 50% de los niños se encontraba en un nivel bajo de autonomía, un 25% en nivel moderado y apenas el 25% alcanzaba un nivel alto. En dimensiones específicas, la mitad de los estudiantes presentó deficiencias en la relación consigo mismo, mientras que el 37,5% evidenció un bajo desempeño en la relación con los demás. Este panorama confirma que el desarrollo autónomo se encuentra rezagado en gran parte de los niños de la región, situación que demanda la incorporación de metodologías activas y lúdicas que permitan fortalecer



tanto la autorregulación como las relaciones sociales desde los primeros años.

Por otro lado, el estudio de Pari y Tito (2021) demostró el potencial formativo de las experiencias lúdico-expresivas en el fortalecimiento de la autonomía infantil. Trabajando con 30 niños divididos en un grupo experimental y uno de control, bajo un diseño cuasi-experimental, los autores implementaron talleres de clown en el grupo experimental. Los resultados fueron contundentes: el 89,5% de los participantes expuestos a la intervención mejoró notablemente en autorregulación emocional, independencia funcional y pensamiento autodirigido, resultados que superaron ampliamente a los del grupo control. Las pruebas estadísticas confirmaron la eficacia de la propuesta, concluyéndose que las experiencias clown representan una vía innovadora y eficaz para dinamizar la formación de la autonomía infantil.

De manera similar, Ccallo (2019) analizó la autonomía en 15 niños de tres años de la I.E.I. N.º 858 de Huanatínco, Cusco, mediante observación directa. Los resultados evidenciaron que el 60% de los infantes se ubicaba en un nivel intermedio de autonomía, mientras que el 40% restante presentaba dificultades significativas para desenvolverse sin ayuda constante. Además, se observó que los niños con mayor autonomía mostraban una actitud más activa y disposición para el aprendizaje, lo cual refuerza la relación entre independencia funcional, seguridad personal y construcción de vínculos sociales. El estudio sugiere que potenciar la autonomía desde edades tempranas favorece el aprendizaje activo y la socialización espontánea, factores directamente estimulados por el juego cooperativo.

Tenemos a, Campos y Huaranca (2018) quienes exploraron la incidencia del juego de roles en el desarrollo de conductas vinculadas al



liderazgo en 22 niños de cinco años de la I.E.I. N.° 192 de Puno. Con un diseño preexperimental y la aplicación de talleres lúdicos, se observó que en la fase diagnóstica el 36% de los estudiantes se ubicaba en nivel inicial de liderazgo y el 39% en proceso, mientras que tras la intervención, el 57% alcanzó el nivel de logro previsto. Estos resultados confirman que el juego simbólico, cuando es orientado pedagógicamente, no solo estimula habilidades sociales y comunicativas, sino que también actúa como un andamiaje eficaz para consolidar competencias relacionadas con la autonomía y la toma de iniciativa.



## 2.2. BASES TEÓRICAS

### 2.2.1. Variable independiente: Juego cooperativo

#### 2.2.1.1. Concepto

El juego cooperativo constituye una de las formas más eficaces de trasladar los fundamentos del aprendizaje cooperativo al contexto de la educación inicial, dado que integra la dimensión lúdica con los principios de interdependencia positiva, responsabilidad compartida y construcción conjunta de metas. A diferencia del juego competitivo, cuyo propósito se centra en la superación del otro, el juego cooperativo promueve el logro común, situando a los niños en escenarios donde el éxito depende de la colaboración de todos los participantes (Johnson et al., 1994).

El aprendizaje cooperativo ha sido ampliamente estudiado desde la segunda mitad del siglo XX como una metodología centrada en el estudiante, reconocida por generar efectos positivos en el desarrollo cognitivo, social y afectivo (Slavin, 1999; Azorín, 2018). En este sentido, el juego cooperativo se entiende como la aplicación pedagógica de dichos principios en actividades lúdicas, especialmente diseñadas para favorecer la interacción en la infancia. Como sostiene Lobato (1997), las estrategias cooperativas constituyen un conjunto de técnicas que buscan desarrollar la interdependencia positiva entre los integrantes de un grupo, de modo que los logros individuales se subordinan al beneficio común.

En concordancia, Zambrano (2021) enfatiza que la dinámica cooperativa, cuando se plasma en actividades lúdicas, contribuye al desarrollo de competencias como la comunicación, la coordinación, el liderazgo compartido, la confianza y el respeto mutuo, competencias



todas esenciales para la autonomía personal y social. Así, el juego cooperativo deja de ser únicamente un medio recreativo y se convierte en un dispositivo pedagógico que moldea la conducta infantil en favor de la empatía, la solidaridad y la responsabilidad compartida.

Desde la perspectiva de Johnson y Johnson (1994), la cooperación implica que los estudiantes trabajen en pequeños grupos en los cuales cada miembro se responsabiliza tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. Trasladado al terreno del juego, esto supone que cada niño debe aportar sus habilidades para que el grupo alcance los objetivos propuestos dentro de la dinámica, lo que refuerza el sentimiento de pertenencia y corresponsabilidad. En esta misma línea, García et al. (2019) afirman que el trabajo cooperativo y, por ende, el juego cooperativo no solo optimiza los aprendizajes académicos, sino que también fortalece las dimensiones socioemocionales, proporcionando un espacio de interacción que estimula la autonomía.

En el ámbito de la educación inicial, el juego cooperativo adquiere especial relevancia porque responde a la naturaleza exploratoria y social del niño en esta etapa. Como sostienen Macías-Zambrano y Henríquez-Coronel (2023), las estrategias didácticas centradas en la cooperación generan niveles elevados de independencia funcional y autorregulación, lo cual evidencia que la autonomía se construye a partir de la interacción guiada y la participación activa. En este marco, el juego cooperativo no solo fomenta la autorregulación emocional, sino que impulsa la capacidad de tomar decisiones y de asumir responsabilidades dentro de un grupo (Pari y Tito, 2021).



El carácter innovador del juego cooperativo también radica en que desplaza el énfasis de la competencia individual hacia la colaboración, lo que permite cultivar habilidades socioemocionales imprescindibles para la convivencia. Martínez (2021) sostiene que las metodologías activas centradas en el estudiante, como las basadas en la cooperación, generan cambios significativos al abandonar la memorización mecánica para dar paso a aprendizajes prácticos, contruidos mediante el intercambio entre pares. En consecuencia, cuando este principio se aplica en forma de juego, los niños no solo experimentan satisfacción por la actividad lúdica, sino que también aprenden a valorar la cooperación como vía para alcanzar metas comunes.

De manera complementaria, investigaciones recientes evidencian que el juego cooperativo se configura como un espacio privilegiado para estimular dimensiones clave del desarrollo infantil. Moreira-Mero, Marín-Llaver y Vera-Viteri (2021) destacan que las dinámicas lúdicas cooperativas favorecen la construcción de la autonomía funcional, al permitir que los niños ejerciten la toma de decisiones, la manipulación independiente de materiales y la resolución conjunta de situaciones. Asimismo, Casimiro (2020) concluye en su revisión sistemática que las actividades lúdicas de carácter cooperativo tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y social, demostrando su transversalidad en la formación integral.

En ese sentido, el juego cooperativo puede definirse como una estrategia pedagógica de base lúdica que traslada los principios del aprendizaje cooperativo al contexto de la infancia, en la cual los niños, organizados en pequeños grupos, participan en dinámicas



estructuradas donde los logros individuales dependen de la colaboración colectiva. Este tipo de juego no solo potencia las habilidades cognitivas y sociales, sino que además constituye un mecanismo eficaz para fortalecer la autonomía, al fomentar la autorregulación, la toma de decisiones, la responsabilidad compartida y la solidaridad desde los primeros años de vida.

#### **2.2.1.2. Características**

El juego cooperativo, al derivarse de los principios del aprendizaje cooperativo, comparte varias de sus características esenciales, adaptadas al contexto lúdico de la educación inicial. Tal como señalan Espejo y Sarmiento (2017), esta metodología se distingue por fomentar habilidades blandas, priorizar la interacción grupal y ofrecer a los estudiantes oportunidades para construir y aplicar el conocimiento en un entorno dinámico y participativo. En la infancia, estos rasgos se manifiestan con mayor intensidad, dado que el juego constituye la principal vía de aprendizaje y socialización.

Una de las características más notorias del juego cooperativo es que promueve el desarrollo de habilidades blandas, tales como la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Estas competencias socioemocionales, esenciales para la convivencia escolar y ciudadana, emergen cuando los niños deben coordinarse, dialogar y asumir responsabilidades conjuntas para alcanzar la meta del juego (Espejo y Sarmiento, 2017; Zambrano, 2021).

Otra característica fundamental es el uso intensivo del tiempo pedagógico en dinámicas colectivas. En este sentido, gran parte de las actividades se estructuran alrededor del juego como herramienta



principal de aprendizaje, desplazando metodologías tradicionales basadas en la transmisión pasiva. De esta manera, los niños dedican las horas de clase no solo a recibir información, sino a vivenciarla mediante experiencias de cooperación lúdica, lo que fortalece la motivación y la participación activa (Azorín, 2018).

Asimismo, el juego cooperativo integra múltiples propósitos de aprendizaje en una misma actividad, puesto que combina la dimensión cognitiva con la motriz, la afectiva y la social. Según García et al. (2019), estas metodologías no se restringen a la construcción de conocimientos académicos, sino que los articulan con la práctica social y el desarrollo de competencias transversales. De esta forma, un juego cooperativo no solo busca que los niños resuelvan un desafío, sino que aprendan a compartir roles, escuchar al otro y valorar la diversidad de aportes.

Otro rasgo esencial es la autogestión de los equipos de juego. Los niños, organizados en pequeños grupos, aprenden a distribuir responsabilidades, asignar tareas y tomar decisiones conjuntas. Este principio de autonomía grupal fomenta la responsabilidad compartida y refuerza la capacidad de los estudiantes para autorregular su participación y la de sus compañeros (Johnson et al., 1994). En el contexto de la educación inicial, esto se traduce en dinámicas donde cada niño asume un rol dentro del grupo, lo que fortalece la confianza y la seguridad personal.

El juego cooperativo se caracteriza por promover tanto la construcción del conocimiento como su aplicación inmediata. Como señalan Espejo y Sarmiento (2017), los estudiantes no solo adquieren información, sino que la ponen en práctica mediante el análisis, la discusión y el contraste de ideas dentro del grupo. Trasladado a la



infancia, esto implica que los niños construyen aprendizajes a través de la experiencia lúdica, desarrollando un pensamiento crítico incipiente que se manifiesta en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la adaptación a las reglas del juego.

### **2.2.1.3. Ventajas**

El juego cooperativo, al nutrirse de los principios del aprendizaje cooperativo, presenta un conjunto de ventajas significativas que trascienden lo meramente académico y se proyectan hacia el desarrollo integral del niño. Johnson et al. (1994) destacan que esta metodología contribuye no solo al fortalecimiento de la conducta social de integración, sino también al rendimiento académico y al desarrollo de habilidades interpersonales, lo que permite a los estudiantes desenvolverse de manera más efectiva en contextos educativos y sociales.

En primer lugar, el juego cooperativo fortalece la integración social, dado que promueve interacciones positivas entre pares, favoreciendo el respeto mutuo, la solidaridad y la construcción de vínculos afectivos duraderos. Según Juárez et al. (2019), este tipo de dinámicas refuerza la dimensión cognitiva, social y afectiva del aprendizaje, generando un espacio donde los niños aprenden a convivir y a trabajar en común, superando actitudes individualistas y egocéntricas.

En segundo lugar, esta estrategia contribuye a elevar el rendimiento académico, ya que el aprendizaje se produce de manera más significativa cuando los niños participan activamente en situaciones lúdicas que requieren cooperación. Como señalan Slavin (2014) y Azorín (2018), el trabajo colaborativo favorece la comprensión profunda



de los contenidos, pues los estudiantes no se limitan a recibir información, sino que la construyen conjuntamente, compartiendo saberes y reforzando aprendizajes en un ambiente motivador.

Asimismo, el juego cooperativo fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, como la comunicación asertiva, la empatía y la capacidad de resolver conflictos pacíficamente. Estas competencias son esenciales para la vida en sociedad, ya que permiten a los niños desenvolverse en escenarios diversos, comprender perspectivas distintas y valorar la cooperación como herramienta para alcanzar metas comunes (Johnson et al., 1994; Zambrano, 2021).

Otra ventaja importante es que fortalece actitudes, valores y habilidades prosociales, tales como la responsabilidad compartida, la cooperación y el respeto por las reglas del grupo. Estas conductas, practicadas desde edades tempranas, se consolidan como pilares para la formación ciudadana y la participación democrática (Espejo & Sarmiento, 2017).

El juego cooperativo también estimula la motivación intrínseca y extrínseca. La primera se activa cuando el niño se siente motivado por la propia dinámica del juego, mientras que la segunda se potencia mediante el reconocimiento del grupo y el logro de objetivos compartidos. Según García et al. (2019), esta doble motivación genera aprendizajes más sostenibles y con mayor impacto en la autonomía infantil.

De igual forma, esta estrategia favorece la superación del egocentrismo en los niños pequeños, quienes al enfrentarse a dinámicas cooperativas deben compartir roles, escuchar al otro y ceder espacios de decisión. En este sentido, se facilita la adquisición de una

visión más amplia y comprensiva de la realidad, en la que se valoran los aportes de los demás (Johnson et al., 1994).

El juego cooperativo contribuye a la salud psicológica y al bienestar socioemocional, dado que previene actitudes de aislamiento, promueve la autoestima y estimula la autorregulación emocional. En el plano institucional, además, permite una distribución más equitativa de la información, desplazando el protagonismo exclusivo del docente hacia un modelo donde los niños son los principales constructores de su aprendizaje (Juárez et al., 2019).

#### **2.2.1.4. Docente y el juego cooperativo**

El rol del docente en el juego cooperativo resulta determinante, pues orienta, dinamiza y evalúa el proceso de aprendizaje. Según Espejo y Sarmiento (2017), el educador se convierte en mediador, facilitador y guía, dejando atrás el enfoque tradicional de transmisión de contenidos. A continuación, se detallan sus principales funciones:

- **Planificación anticipada de las actividades**

El docente define objetivos claros y establece dinámicas adecuadas. Johnson y Johnson (1999) sostienen que la estructuración previa garantiza interdependencia positiva, responsabilidad individual y trabajo grupal efectivo.

- **Supervisión constante del trabajo grupal**

Acompaña los avances de los equipos y se asegura de la participación equitativa. Observa las interacciones entre los niños para intervenir en casos de conflictos o conductas negativas (Espejo y Sarmiento, 2017).



- **Mediación y orientación del diálogo**

Escucha las conversaciones entre estudiantes y refuerza ideas, aclara dudas o plantea nuevas rutas de exploración. El docente promueve la construcción dialógica, estimulando pensamiento crítico y autonomía (Vygotsky, 1979/2001).

- **Facilitación de recursos y fuentes de información**

Orienta a los grupos hacia materiales que amplíen su comprensión. Martínez (2021) destaca que esta práctica fortalece la autonomía cognitiva al enseñar a seleccionar y aplicar información relevante.

- **Evaluación formativa e integral**

Retroalimenta de manera continua, valorando no solo el rendimiento académico, sino también las actitudes, habilidades socioemocionales e interacciones grupales. Juárez et al. (2019) enfatizan que la evaluación en el juego cooperativo debe reconocer los avances en competencias sociales, cognitivas y afectivas.

### **2.2.1.5. Dimensiones del aprendizaje cooperativo**

El juego cooperativo constituye una estrategia pedagógica que traslada los principios del aprendizaje cooperativo al ámbito lúdico, convirtiéndose en una herramienta que no solo fomenta la recreación, sino también el desarrollo integral del estudiante. Lejos de limitarse a la dinámica del juego, promueve aprendizajes significativos a partir de la colaboración, la corresponsabilidad y la interacción positiva.

En este sentido, Johnson et al. (1994) señalan que el aprendizaje cooperativo se sustenta en cinco dimensiones esenciales: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la



interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y la evaluación grupal. Estas dimensiones, aplicadas al juego cooperativo, se convierten en el núcleo de su eficacia, pues aseguran que la experiencia lúdica se oriente a la construcción conjunta de aprendizajes. Según Lobato (1997), estas dimensiones aportan coherencia metodológica, dado que garantizan que el juego no se reduzca a una actividad espontánea, sino que adquiera un propósito pedagógico concreto.

Autores como Azorín (2018), García et al. (2019) y Juárez et al. (2019) resaltan que el aprendizaje cooperativo y, por extensión, el juego cooperativo, se alinean con las metodologías activas que demandan la educación actual, ya que centran la enseñanza en la participación y la responsabilidad compartida, en oposición a prácticas individualistas o competitivas. En consecuencia, las dimensiones de Johnson et al. (1994) han sido adoptadas como un referente fundamental en la investigación, dado que permiten estructurar y evaluar el impacto del juego cooperativo en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.

#### **2.2.1.5.1. Dimensión 1. Interdependencia positiva en el juego cooperativo**

Constituye el eje central del juego cooperativo. Johnson et al. (1994) sostienen que esta dimensión implica que los miembros de un grupo reconozcan que su éxito individual depende del éxito de los demás, lo que los lleva a comprometerse mutuamente. Al aplicarse en dinámicas lúdicas, las reglas del juego se diseñan de tal manera que ningún participante pueda alcanzar la meta por sí solo.



Azorín (2018) subraya que la interdependencia en juegos cooperativos genera cohesión y solidaridad, pues los estudiantes deben compartir estrategias y recursos para superar retos comunes. De forma complementaria, Serna y Díaz (2013) explican que este principio fortalece la cooperación al enseñar que el error de uno afecta al grupo entero, lo cual promueve actitudes de apoyo. En investigaciones más recientes, Granados y Mórolo (2021) destacan que esta dimensión potencia la motivación intrínseca del estudiante, dado que el logro no se mide de manera individual, sino como producto de un esfuerzo colectivo.

#### **2.2.1.5.2. Dimensión 2. Responsabilidad individual y grupal en el juego cooperativo**

Asegura que cada estudiante asuma un rol activo dentro del grupo. Johnson et al. (1994) enfatizan que todos los miembros son responsables de su propio aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros. En el contexto del juego cooperativo, esta dimensión se refleja en actividades donde cada jugador debe cumplir con tareas específicas que son indispensables para el progreso del grupo.

Según García et al. (2019), esta responsabilidad fomenta la equidad y evita que algunos estudiantes se limiten a observar, ya que todos se ven obligados a aportar. Azorín (2018) explica que esta práctica refuerza competencias de autonomía y autorregulación, al tiempo que impulsa a los estudiantes a brindar apoyo a quienes enfrentan mayores dificultades. De igual manera, Parra y Flores (2008) muestran que la responsabilidad compartida en actividades cooperativas facilita la comprensión de contenidos abstractos, al obligar a cada participante a explicar y justificar sus aportes.

### **2.2.1.5.3. Dimensión 3. *Interacción promotora en el juego***

#### ***cooperativo***

Descrita por Johnson et al. (1994) como la necesidad de que los estudiantes dialoguen, se motiven y se retroalimenten durante la actividad cooperativa. En los juegos, esta interacción se concreta en la comunicación constante para coordinar acciones, resolver problemas y mantener la cohesión del grupo.

Juárez et al. (2019) señalan que la interacción en este tipo de metodologías no se limita al intercambio de ideas, sino que también fomenta un clima afectivo positivo, donde se construyen vínculos de respeto y confianza. De manera similar, Donoso et al. (2020) destacan que estas interacciones pedagógicas durante la resolución de problemas favorecen la construcción conjunta del conocimiento, dado que los estudiantes contrastan y reformulan sus razonamientos. Asimismo, Villalobos (2022) vincula esta interacción con la ética educativa, al considerar que fomenta valores de solidaridad y respeto en la práctica cotidiana.

### **2.2.1.5.4. Dimensión 4. *Habilidades sociales en el juego***

#### ***cooperativo***

Johnson et al. (1994) afirman que los estudiantes necesitan aprender a liderar, tomar decisiones, manejar conflictos y comunicarse de manera efectiva para que la cooperación sea posible.

Lobato (1997) sostiene que el juego cooperativo constituye un escenario idóneo para ejercitar habilidades de comunicación, escucha activa y empatía, ya que los estudiantes interactúan en condiciones de igualdad. Azorín (2018) lo reafirma al señalar que estas dinámicas potencian las llamadas "habilidades blandas", tan demandadas en el



siglo XXI, como el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Por su parte, Dávila (2020) muestra que la aplicación de estrategias cooperativas basadas en Slavin contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la confianza interpersonal, al tiempo que mejora el rendimiento académico.

#### **2.2.1.5.5. Dimensión 5. Evaluación grupal en el juego cooperativo**

Johnson et al. (1994) permite a los estudiantes reflexionar sobre lo aprendido y valorar tanto sus logros como las dificultades encontradas durante el proceso. Este aspecto se materializa en discusiones posteriores al juego, donde los integrantes reconocen sus fortalezas y plantean mejoras.

Serna y Díaz (2013) afirman que la evaluación en el aprendizaje cooperativo debe ser continua, formativa y compartida, lo que implica valorar no solo los resultados, sino también los procesos de interacción. En esta misma línea, Zambrano (2021) resalta que la reflexión grupal posterior a la experiencia lúdica fomenta aprendizajes significativos, ya que integra la metacognición como parte del proceso. Además, Juárez et al. (2019) sostienen que la evaluación grupal refuerza el compromiso con el aprendizaje colectivo, al reconocer que el éxito depende de la calidad del trabajo conjunto.

#### **2.2.1.6. Metodología activa de aprendizaje**

En el ámbito educativo contemporáneo, las metodologías activas constituyen un pilar fundamental para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al situar al estudiante como protagonista y no como mero receptor de información. En este marco, el juego cooperativo se configura como una de las estrategias más potentes, dado que articula la dimensión lúdica con el aprendizaje significativo, permitiendo



que los estudiantes desarrollen no solo competencias cognitivas, sino también socioemocionales. Tal como indica Zambrano (2021), el término metodología proviene del griego *methodus*, entendido como el camino hacia un objetivo, lo que implica que las metodologías activas representan rutas diversas que promueven experiencias de aprendizaje transformadoras. Desde esta perspectiva, el juego cooperativo se convierte en una vía metodológica en la que la dinámica lúdica fomenta la participación activa, el protagonismo estudiantil y la construcción colectiva de conocimientos.

Autores clásicos como Froebel, Dewey o Pestalozzi, ya resaltaban la importancia de actividades donde el alumno participara de manera activa en la construcción de su aprendizaje, incorporando la acción y la experiencia como fundamentos (Zambrano, 2021). Estas concepciones encuentran eco en el juego cooperativo, pues este no solo entretiene, sino que se erige como una estrategia pedagógica que promueve valores de solidaridad, colaboración y corresponsabilidad dentro del aula.

Asimismo, Serna y Díaz (2013) sostienen que las metodologías activas buscan alcanzar aprendizajes con significado, al conferir al estudiante un papel protagónico y al docente un rol de guía o mediador. Este enfoque se refleja claramente en el juego cooperativo, donde los alumnos gestionan roles, toman decisiones colectivas y enfrentan retos grupales, mientras el docente interviene como facilitador del proceso. De esta manera, el juego cooperativo no se limita a una actividad recreativa, sino que se convierte en un espacio de mediación pedagógica que fomenta la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes.



Villalobos (2022) enfatiza que las metodologías activas centran el aprendizaje en el estudiante, fomentando una participación integral, dinámica y activa, lo que se evidencia en el juego cooperativo, donde los estudiantes asumen la responsabilidad de sus acciones y de las de su grupo. Este planteamiento se articula con lo señalado por Granados y Mórelo (2021), quienes destacan que el aprendizaje cooperativo, dentro de las metodologías activas, potencia la interacción social y el pensamiento crítico, características esenciales que el juego cooperativo promueve al requerir comunicación constante, resolución conjunta de problemas y construcción compartida de significados.

Además, como afirman Juárez et al. (2019), el aprendizaje cooperativo y por extensión el juego cooperativo como su manifestación lúdica constituye una metodología activa propia del siglo XXI, en la que se entrelazan la dimensión cognitiva y la socioemocional, logrando aprendizajes integrales que trascienden la simple adquisición de contenidos. El juego cooperativo se convierte así en una herramienta metodológica que impulsa la convivencia democrática, la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo, habilidades que son fundamentales en la formación de ciudadanos críticos y participativos.

## **2.2.2. Variable dependiente. Autonomía**

### **2.2.2.1. Definición**

En el ámbito de la educación inicial, la autonomía constituye un eje central del desarrollo integral, dado que representa la capacidad incipiente, pero determinante, de los niños para actuar con autodirección en sus procesos de aprendizaje y en sus experiencias cotidianas. En este nivel, la autonomía no debe entenderse únicamente como independencia motriz u operativa, sino como la posibilidad de decidir,



elegir y actuar con base en criterios personales, en interacción con su contexto físico, social y afectivo. Tal como señala el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2016), los niños desarrollan autonomía en la medida en que cuentan con espacios que les permiten explorar, tomar decisiones, asumir responsabilidades y recibir reconocimiento afectivo por sus logros, lo cual fortalece la confianza en sus capacidades y el ejercicio de la autogestión.

Desde un enfoque teórico más amplio, Tuárez y Tarazona (2022) sostienen que la autonomía se concibe como la facultad del sujeto para autolegislar, es decir, para generar criterios normativos propios en lugar de someterse de manera pasiva a imposiciones externas. Esta perspectiva implica un ejercicio deliberativo que demanda reflexión crítica y conciencia ética, lo cual en el nivel inicial se traduce en la posibilidad de que los niños comiencen a tomar decisiones sobre sus juegos, sus interacciones y sus formas de resolver problemas cotidianos, en un marco de respeto y corresponsabilidad.

En la tradición psicológica del desarrollo, Piaget (citado en Narváez, 2015) subraya que la finalidad de la educación es formar individuos autónomos, capaces de ejercer el pensamiento crítico como base de su conducta. Para alcanzar dicho objetivo, plantea transformar las dinámicas verticales del aula en experiencias de diálogo horizontal, en las que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus puntos de vista, contrastarlos con los de sus pares y asumir posturas propias a partir de la reflexión compartida. Este planteamiento converge con la idea de que la autonomía infantil es una construcción progresiva, que no se limita a la independencia operativa, sino que se afianza a través



de la internalización de principios y valores que guían la acción libre y responsable (Narváez, 2015).

Asimismo, investigaciones recientes enfatizan la dimensión pedagógica de la autonomía como un proceso relacional y situado. Por ejemplo, Granados y Mórelo (2021) indican que cuando el docente aplica metodologías cooperativas o activas, ofrece oportunidades para que los niños tomen decisiones en grupo, compartan responsabilidades y aprendan a valorar sus aportes dentro de un contexto colectivo, lo que fortalece su autoconfianza, iniciativa y responsabilidad social. Del mismo modo, Juárez et al. (2019) destacan que metodologías activas como el aprendizaje cooperativo fomentan en los estudiantes un rol protagónico en la construcción del conocimiento, generando condiciones favorables para el desarrollo de la autonomía en edades tempranas.

Por otro lado, Villalobos (2022) recuerda que la autonomía en la educación no solo se expresa en la capacidad de resolver problemas individuales, sino también en la de asumir una participación consciente y responsable en dinámicas colectivas, lo cual es clave para el fortalecimiento de la convivencia y la ciudadanía desde los primeros años. En esta misma línea, Serna y Díaz (2013) sostienen que las metodologías activas favorecen aprendizajes con sentido, puesto que dan al estudiante el protagonismo en su propio proceso, fortaleciendo así su capacidad de autogestión y toma de decisiones, elementos consustanciales a la autonomía.

#### **2.2.2.2. Importancia**

La autonomía en la educación inicial reviste una importancia trascendental en el desarrollo integral del niño, ya que constituye la base



sobre la cual se erige su capacidad de desenvolverse con independencia, seguridad y confianza en los distintos escenarios de su vida cotidiana. No se trata únicamente de ejecutar acciones como vestirse, lavarse las manos o alimentarse por sí mismos, sino de un proceso formativo en el que los infantes aprenden a tomar decisiones conscientes y a responsabilizarse de ellas. Gonzales y Remigio (2021) destacan que este ejercicio requiere del acompañamiento oportuno de los padres y docentes, quienes deben evitar caer en una sobreprotección que, lejos de fortalecer, podría generar dependencia y limitar la formación de una personalidad autónoma.

En el contexto pedagógico, el Programa Curricular de Educación Inicial Ministerio de Educación (MINEDU, 2017) subraya que la autonomía no se concibe de manera aislada, sino que se articula con otros pilares fundamentales del desarrollo, como el respeto, la seguridad emocional y el juego espontáneo. Estos elementos crean un entorno en el que los niños se sienten libres de explorar, experimentar y reafirmar su identidad. De esta manera, la autonomía fomenta un aprendizaje activo y significativo, en el que los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso formativo.

En este sentido, el valor de la autonomía puede entenderse desde distintas dimensiones:

- **En la vida cotidiana:** permite al niño realizar acciones prácticas y resolver situaciones de manera independiente, reforzando la confianza en sus capacidades.
- **En el aprendizaje:** lo posiciona como un agente activo capaz de vincular conocimientos previos con nuevas experiencias, promoviendo un aprendizaje crítico y reflexivo.



- **En el desarrollo personal y social:** contribuye a la construcción de una autoestima positiva y a la consolidación de vínculos respetuosos con los demás.

Autores como Piaget señalan que la meta de la educación debe orientarse hacia la formación de individuos autónomos, capaces de ejercer el pensamiento crítico y de guiar su actuar a partir de criterios propios, superando los modelos de enseñanza tradicionales centrados en la obediencia y la repetición mecánica. Asimismo, Narváez (2015) plantea que la autonomía no debe confundirse con independencia absoluta, ya que implica un proceso de construcción paulatino, en el que los niños aprenden a regular su conducta desde principios internos y mediante la interacción con los demás.

No obstante, es importante reconocer que el desarrollo de la autonomía requiere un acompañamiento equilibrado y progresivo. Si bien los niños necesitan libertad para experimentar y ensayar sus propias decisiones, una sobrestimación de sus capacidades puede generar frustración e inseguridad. Por ello, el docente y la familia cumplen un papel esencial al proporcionar espacios seguros y retos acordes a la edad, ofreciendo apoyo emocional y retroalimentación positiva. Así, la autonomía se convierte en un factor determinante para el fortalecimiento de la autoestima, la consolidación de la identidad y la adquisición de competencias que favorecen una interacción social más competente y respetuosa.

### 2.2.2.3. Tipos

Según Díaz (2022), la autonomía no constituye un fenómeno unidimensional, sino que se despliega en tres manifestaciones fundamentales que en conjunto configuran el desarrollo integral del

sujeto: la autonomía moral, la intelectual y la comportamental. Cada una de ellas cumple una función distinta pero interdependiente en la formación de una subjetividad íntegra y socialmente funcional.

- **Autonomía moral**

Esta dimensión hace referencia a la capacidad del individuo para deliberar éticamente y decidir en función de juicios propios sobre lo correcto e incorrecto, asumiendo conscientemente las consecuencias de sus actos. Narváez (2015) explica que la verdadera autonomía moral se edifica cuando la persona deja de supeditarse a normas externas impuestas de manera vertical y logra interiorizar principios internos que orientan sus decisiones de forma libre, reflexiva y consensuada. Piaget (citado en MINEDU, 2016) resalta que la educación debe aspirar a formar individuos capaces de ejercer pensamiento crítico y juicio moral autónomo, lo que implica superar la heteronomía infantil caracterizada por la obediencia a la autoridad y avanzar hacia una moral basada en el respeto mutuo y la cooperación.

- **Autonomía intelectual**

Se relaciona con la capacidad crítica y reflexiva del pensamiento, que permite analizar diversas fuentes de información, contrastar argumentos y elaborar juicios independientes. Según Ausubel (citado en Ministerio de Educación - MINEDU, 2016), el aprendizaje significativo se consolida cuando el estudiante es capaz de vincular nuevos saberes con conocimientos previos, generando estructuras cognitivas más complejas que favorecen el pensamiento autónomo. Villalobos (2022) señala que, dentro de metodologías activas, esta



autonomía se expresa en la disposición del niño para formular preguntas, explorar alternativas y construir interpretaciones propias, alejándose de la dependencia exclusiva de la explicación del docente.

- **Autonomía comportamental**

Se manifiesta en los modos de acción y reacción del individuo frente a su entorno, integrando la regulación personal con factores sociales y fisiológicos. Gonzales y Remigio (2021) sostienen que en educación inicial esta dimensión se observa cuando los niños adquieren progresivamente independencia en actividades cotidianas como vestirse, asearse, organizar sus materiales o participar activamente en dinámicas colectivas, lo cual fortalece su autoestima y sentido de eficacia. Díaz (2022) enfatiza que la autonomía comportamental no se limita a la ejecución mecánica de tareas, sino que implica un proceso de autoorganización y disciplina personal, a través del cual el sujeto trasciende la mera obediencia externa para autorregular su comportamiento en contextos sociales diversos.

#### **2.2.2.4. Dimensiones**

Dentro del ámbito educativo correspondiente al nivel inicial, la noción de autonomía ha sido incorporada de manera explícita en la programación curricular, adquiriendo relevancia como una competencia transversal identificada bajo la denominación “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”. Esta formulación implica un reconocimiento institucional de la importancia de cultivar en los niños y niñas pequeños la capacidad de actuar con iniciativa,



responsabilidad y autorregulación en sus procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación - MINEDU, 2016).

La delimitación conceptual y operativa de la variable autonomía en este estudio responde a la necesidad de abordar el fenómeno de manera integral, en concordancia con los enfoques pedagógicos contemporáneos que sostienen que la autonomía no es unidimensional, sino que se configura en distintos planos interrelacionados (Díaz, 2022). Siguiendo esta lógica, y considerando tanto el marco curricular nacional como los aportes de Johnson y Johnson (1999) en torno a la autorregulación y la autodeterminación en contextos educativos, se adoptan tres dimensiones principales:

#### **2.2.2.4.1. Dimensión 1: Establece metas personales de aprendizaje**

Esta primera dimensión de la autonomía cognitiva se refiere a la capacidad del niño o niña de delimitar con precisión lo que debe aprender, partiendo de la reflexión sobre sus propias habilidades y del análisis de las demandas que impone la tarea educativa. Este proceso, al que el Ministerio de Educación - MINEDU (2016) denomina gestión autónoma del aprendizaje, implica la autorregulación intelectual que posibilita la formulación de metas alcanzables y realistas, apoyadas en los saberes previos y en los recursos disponibles en su entorno inmediato. En este sentido, las metas no constituyen únicamente propósitos abstractos, sino que actúan como mecanismos organizadores del pensamiento, que orientan la planificación, la ejecución y la evaluación del aprendizaje (Ministerio de Educación - MINEDU, 2016).



De acuerdo con Casimiro (2020), los niños que definen metas claras desarrollan un sentido de propósito que les permite diferenciar entre actividades que conducen al logro y aquellas que resultan accesorias o poco relevantes. En sus palabras: “el establecimiento de objetivos inmediatos y graduales contribuye a que los estudiantes organicen sus acciones en función de un horizonte de logro, lo que fortalece la autonomía en la toma de decisiones” (p. 67). En la misma línea, Condori (2023) señala que el ejercicio de establecer metas personales “estimula la capacidad reflexiva de los niños, ya que los conduce a reconocer sus limitaciones y potencialidades antes de emprender una acción” (p. 82).

Asimismo, investigaciones como la de Montalvo (2023) refuerzan la idea de que el aprendizaje autónomo se sustenta en la capacidad de planificación anticipada, pues “cuando los niños son capaces de anticipar lo que quieren lograr, organizan de manera más coherente los pasos a seguir, evitando dispersión en sus acciones” (p. 94). Esto coincide con Gonzales y Remigio (2021), quienes destacan que el desarrollo de la autonomía requiere de metas estructuradas que guíen el quehacer infantil, señalando que “el aprendizaje no se orienta al azar, sino en dirección a objetivos claros que proporcionan sentido y motivación” (p. 53).

Este planteamiento también encuentra respaldo en Peñaherrera (2023), quien, al trabajar con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), observó que la definición de metas concretas permite a los estudiantes asumir un rol activo en la construcción del conocimiento: “al comprender qué se espera de ellos y cómo llegar a



ello, los niños ejercitan un proceso de autoorganización que potencia tanto la autonomía cognitiva como la motivación intrínseca” (p. 76).

De esta forma, los indicadores observables de esta dimensión se manifiestan cuando los niños, con la guía del docente, reflexionan sobre lo que necesitan hacer para completar una tarea y planifican su ejecución en función de metas concretas (Ministerio de Educación - MINEDU, 2016). Ejemplos prácticos, como el de una niña que desea construir un avión de papel, muestran cómo el planteamiento de un objetivo claro exige reconocer que no basta con realizar cualquier doblez, sino que se debe identificar la técnica precisa que permitirá alcanzar el resultado esperado. En ese proceso, la niña recurre a la experiencia acumulada, busca orientación y establece una secuencia de pasos que conducen a la concreción de su meta.

#### **2.2.2.4.2. Dimensión 2: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje**

La segunda dimensión de la autonomía se relaciona con la capacidad del estudiante para planificar, organizar y articular acciones que lo conduzcan al logro de metas previamente definidas. Tal como señala el Ministerio de Educación - MINEDU (2016), este proceso implica que los niños no solo definan objetivos claros, sino que estructuren un itinerario de pasos intermedios que permitan avanzar de manera progresiva, flexible y deliberada en su aprendizaje. En este sentido, la planificación estratégica constituye un componente esencial de la autorregulación cognitiva, pues posibilita anticipar escenarios, prever dificultades y seleccionar los recursos pertinentes para enfrentar cada etapa del proceso.



Autores como Casimiro (2020) resaltan que “la organización de acciones constituye un ejercicio de secuenciación lógica en el cual los niños aprenden a reconocer que toda meta requiere pasos intermedios que se complementan entre sí” (p. 71). Esta perspectiva es reforzada por Condori (2023), quien sostiene que “el aprendizaje autónomo no se limita a la fijación de objetivos, sino que demanda la capacidad de generar un plan estratégico que oriente las conductas y garantice la continuidad de los esfuerzos” (p. 87).

De igual modo, Gonzales y Remigio (2021) consideran que la planificación de acciones parciales permite convertir la complejidad del aprendizaje en secuencias comprensibles y alcanzables, destacando que “el fraccionamiento de las metas en tareas más pequeñas fomenta la perseverancia y facilita el monitoreo del progreso” (p. 60). En la misma línea, Montalvo (2023) enfatiza que el éxito en la autonomía depende de la capacidad para activar estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que “cuando los estudiantes son capaces de organizar sus acciones en un plan ordenado, logran una mayor claridad en su propósito y reducen la ansiedad que produce la improvisación” (p. 102).

Por otra parte, Peñaherrera (2023), desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos, sostiene que el ejercicio de organizar acciones estratégicas “estimula la reflexión crítica en los niños, quienes aprenden a tomar decisiones sobre qué hacer primero, qué recursos emplear y cómo superar los obstáculos que surgen en el camino” (p. 79). Esto revela que la planificación no es un simple ordenamiento mecánico, sino un proceso que integra la iniciativa



personal, la búsqueda de soluciones y la adaptación a contextos cambiantes.

En términos pedagógicos, esta dimensión se hace visible a través de indicadores observables descritos por el Ministerio de Educación - MINEDU (2016), donde el estudiante, con mediación docente, demuestra la capacidad de diseñar rutas de acción tanto en trabajos individuales como en experiencias colectivas. Un ejemplo ilustrativo se presenta cuando un niño interesado en construir un avión de papel recurre a sus conocimientos previos, recuerda la existencia de un libro de origami y propone consultarlo como recurso. Este comportamiento revela la capacidad para identificar fuentes de información, activar procesos de reflexión guiada y tomar decisiones fundamentadas, lo que evidencia un desarrollo progresivo de la autonomía operativa y reflexiva en el contexto escolar.

#### **2.2.2.4.3. Dimensión 3: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico**

La tercera dimensión de la autonomía en el aprendizaje se refiere a la capacidad de autorregular la propia actividad mediante un monitoreo constante y la realización de ajustes necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Este proceso no se limita únicamente a la verificación mecánica de resultados, sino que integra la reflexión crítica, la autoconfianza y la iniciativa personal para identificar errores, analizar dificultades y generar alternativas de solución que garanticen el cumplimiento de las metas.

En este sentido, el Ministerio de Educación - MINEDU (2016) señala que la autonomía implica que el estudiante revise las estrategias utilizadas durante la realización de una tarea, identifique



obstáculos y comunique los aprendizajes obtenidos, mostrando disposición para aplicarlos en situaciones nuevas. Tal como indica, “el estudiante revisa las estrategias que ha utilizado para llevar a cabo la tarea y, con la ayuda de un adulto, explica las acciones realizadas, las dificultades encontradas y los ajustes que hizo para superarlas” (p. 34). Este planteamiento resalta que el monitoreo y ajuste no es un ejercicio aislado, sino un proceso guiado inicialmente por la mediación docente, que progresivamente conduce a la autorregulación autónoma.

Autores como Zimmerman (2000) sostiene que “la autorregulación se basa en un ciclo de planificación, monitoreo y autoevaluación, donde cada fase alimenta y fortalece a la siguiente” (p. 15). En la misma línea, Schunk y DiBenedetto (2020) enfatizan que el monitoreo permite a los estudiantes identificar discrepancias entre lo planificado y lo realizado, promoviendo el ajuste de estrategias de manera consciente. Esto demuestra que la autonomía no se limita a la acción inicial, sino que se consolida a través de la capacidad para replantear, corregir y persistir en el proceso.

Asimismo, estudios recientes reafirman esta idea. Por ejemplo, Álvarez (2021) señala que “la reflexión sobre el propio desempeño incrementa la autoconfianza y promueve un aprendizaje más significativo, ya que el estudiante asume un rol activo en la identificación de errores y en la búsqueda de soluciones” (p. 92). Del mismo modo, Delgado y Ramírez (2022) destacan que este tipo de monitoreo contribuye al desarrollo de la metacognición, entendida como la conciencia y control sobre los propios procesos cognitivos.



Desde la práctica educativa, esta dimensión se evidencia mediante desempeños observables, tales como la revisión crítica de las estrategias empleadas, la verbalización de dificultades encontradas y la proposición de ajustes. Por ejemplo, cuando un estudiante intenta construir un avión de papel y descubre que el material no le permite alcanzar el resultado esperado, decide cambiar de tipo de papel. Posteriormente, junto al docente, reflexiona sobre las modificaciones realizadas y los aprendizajes derivados de la experiencia. Este ejercicio no solo fortalece la autonomía operativa, sino que promueve la transferencia de aprendizajes a contextos futuros (Ministerio de Educación - MINEDU, 2016).



## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1. ENFOQUE

**Cuantitativo:** El presente estudio se sustenta en el enfoque cuantitativo, el cual permite abordar el fenómeno educativo desde una perspectiva objetiva y sistemática, empleando datos numéricos que posibilitan la verificación de hipótesis y la medición de variables con precisión. Este enfoque resulta pertinente porque busca identificar patrones de comportamiento en los estudiantes, así como evaluar la efectividad de estrategias pedagógicas diseñadas para fortalecer la autonomía en el nivel inicial. La metodología cuantitativa se caracteriza por seguir un proceso estructurado que avanza de lo general a lo particular, garantizando que las observaciones y conclusiones respondan a un análisis riguroso basado en evidencias, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

#### 3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

**Preexperimental:** Se caracteriza por evaluar los efectos de una intervención sin contar con un grupo de control. Este diseño resulta particularmente apropiado cuando se busca analizar de manera



exploratoria la influencia de una variable independiente en este caso, el juego cooperativo de carácter intercultural sobre una variable dependiente, como la autonomía en los niños del nivel inicial. La lógica del diseño consiste en aplicar una medición previa (O1) que permite establecer el punto de partida de los participantes, luego introducir el estímulo o tratamiento (X), y finalmente realizar una medición posterior (O2) para identificar posibles cambios atribuibles a la intervención. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta estructura metodológica se distingue por su simplicidad y su utilidad en contextos educativos donde las condiciones de control absoluto son limitadas, pero se requiere evidenciar transformaciones en el aprendizaje. En la misma línea, Bernal (2010) señala que los diseños pre-experimentales proporcionan información inicial valiosa para validar instrumentos y explorar relaciones entre variables en escenarios reales, el presente estudio se enmarca en un diseño de un solo grupo con pre y postest, que puede representarse de la siguiente manera:

**GE: O1 — X — O2**

Donde **GE** corresponde al grupo experimental; **O1**, a la prueba inicial que establece el diagnóstico de autonomía; **X**, al estímulo aplicado (juegos cooperativos interculturales); y **O2**, a la prueba posterior que evidencia los cambios generados por la intervención pedagógica.

### 3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

**Aplicada:** Este tipo de investigación no se limita únicamente a describir fenómenos, sino que busca generar transformaciones en escenarios reales a



través de la implementación de estrategias o recursos específicos. En este caso, los juegos cooperativos de carácter intercultural constituyen el medio pedagógico mediante el cual se pretende fortalecer la autonomía de los estudiantes del nivel inicial. Como lo plantean Ñaupas et al. (2018), la investigación aplicada tiene como propósito esencial poner el conocimiento científico al servicio de la acción, permitiendo tomar decisiones fundamentadas, optimizar procesos y proponer alternativas de solución a problemas detectados en un entorno determinado.

El presente trabajo de investigación se orienta a vincular la teoría con la práctica, puesto que los marcos conceptuales sobre autonomía y aprendizaje autónomo son trasladados a la realidad escolar, con el objetivo de comprobar su pertinencia en la mejora del desempeño de los niños. Asimismo, esta investigación aplicada busca resultados con impacto inmediato, ya que los hallazgos obtenidos servirán de sustento para el diseño de actividades pedagógicas que fortalezcan las competencias socioeducativas en la infancia temprana. De este modo, el enfoque aplicado se convierte en una herramienta de transformación educativa que no solo describe una situación, sino que contribuye activamente a la mejora de los procesos formativos en contextos reales.

### 3.4. NIVEL DE INVESTIGACIÓN.

**Explicativo:** La presente investigación se inscribe dentro del nivel explicativo, dado que no se limita únicamente a la descripción de un fenómeno educativo ni a la simple identificación de relaciones entre variables, sino que busca profundizar en la comprensión de las causas que originan dichos fenómenos. En este sentido, el propósito central es ofrecer una interpretación fundada acerca de por qué la aplicación de juegos interculturales incide en el desarrollo de la autonomía de los



estudiantes del nivel inicial y bajo qué condiciones dicha relación se hace más evidente. De acuerdo con los planteamientos metodológicos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios de carácter explicativo persiguen esclarecer los factores que dan origen a los comportamientos observados y aportar explicaciones consistentes que trascienden la mera descripción o correlación.

En este contexto, la investigación se orienta a identificar las dinámicas pedagógicas y socioemocionales que permiten que los juegos cooperativos actúen como un estímulo eficaz para fortalecer la iniciativa, la autorregulación y la capacidad de toma de decisiones en los niños pequeños. Así, el carácter explicativo se manifiesta en la intención de desentrañar no solo si existe un cambio en la autonomía tras la intervención, sino también por qué y cómo se produce dicho cambio dentro del proceso educativo. Este enfoque confiere un mayor nivel de profundidad al estudio, pues busca establecer relaciones de causalidad que puedan ser replicadas o adaptadas en otros contextos escolares, contribuyendo de manera significativa a la consolidación de prácticas pedagógicas innovadoras y fundamentadas en evidencia.

## **3.5. MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **3.5.1. Método científico**

Arias (2012) señala que la metodología constituye el conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias que utiliza el investigador para abordar un problema de estudio; de este modo, se formulan hipótesis que posteriormente serán contrastadas y validadas a través de un proceso sistemático de carácter científico.



### **3.5.2. Método descriptivo**

Se trata de un método orientado a representar y detallar la realidad que constituye el objeto de análisis, el cual se manifiesta en la caracterización de las variables, sus dimensiones y el propio problema de investigación (Caballero, 2014).

### **3.5.3. Método hipotético**

Hernández-Sampieri y Mendoza (2019) sostienen que todo proceso investigativo de carácter científico se fundamenta en el planteamiento de una hipótesis inicial, salvo en aquellos estudios que se desarrollan en un nivel meramente descriptivo, donde no resulta necesario formularla.

### **3.5.4. Método deductivo**

De acuerdo con lo planteado por Bernal (2010), este tipo de razonamiento parte de enunciados universales previamente comprobados como principios, leyes o teoremas y a partir de ellos se derivan interpretaciones aplicadas a casos concretos. En este proceso, las conclusiones generales sirven de base para abordar realidades particulares, con el fin de ofrecer explicaciones específicas o plantear soluciones ajustadas a cada situación.

### **3.5.5. Método analítico**

Esta metodología se fundamenta en la descomposición del objeto de estudio o de la variable en sus partes constitutivas, con el propósito de examinarlas y comprenderlas de manera aislada. A través de este procedimiento, se logra un análisis más detallado y

profundo de cada componente, lo que permite identificar sus características particulares y la forma en que estas se relacionan con el fenómeno general. En el caso de la investigación, esta estrategia se aplicó específicamente en la elaboración del marco teórico, ya que facilita organizar la información, sistematizar los conceptos y generar una visión clara y estructurada que sustente el proceso investigativo (Bernal, 2010).

### 3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.

#### 3.6.1. La población

La población se entiende como el grupo, ya sea limitado o ilimitado, de individuos que comparten una o más características en común (Arias, 2020). Convencionalmente se simboliza con la letra N. En el marco de la presente investigación, se trabaja con una población de carácter finito, dado que, a partir del registro oficial de estudiantes matriculados, se dispone de la información precisa respecto al número total de alumnos que la conforman.

**Tabla 2**

*Población de la investigación*

<b>Grado y sección única</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
3 años	8 estudiantes
4 años	17 estudiantes
5 años	16 estudiantes
<b>Total</b>	<b>41 Estudiantes</b>

Nota: discentes matriculados en el año académico 2023.

#### 3.6.2. Muestra

La muestra se define como una fracción representativa de la población total, conformada por un grupo específico de individuos, objetos o situaciones seleccionados con el propósito de ser analizados. Su función principal es servir



como base para obtener información que permita realizar inferencias y generalizaciones hacia la población completa, garantizando que los resultados obtenidos tengan pertinencia y valor científico (Arias, 2020).

### **Muestreo**

En la presente investigación, el proceso de selección de la muestra se enmarca dentro de un **muestreo no probabilístico**, lo que implica que la elección de los participantes no se realizó mediante procedimientos estadísticos aleatorios. Por el contrario, se recurrió a un muestreo intencional o por conveniencia, en el cual la selección estuvo determinada por el juicio del investigador y por criterios previamente establecidos, priorizando la pertinencia y disponibilidad de los sujetos frente a reglas de carácter probabilístico (Carrasco, 2008). Este tipo de muestreo es común en investigaciones educativas y sociales, donde resulta más relevante la accesibilidad de los participantes y su relación directa con la problemática estudiada que la aleatoriedad matemática.

De esta manera, la muestra elegida responde a la necesidad de contar con un grupo que, aunque reducido respecto de la población total, permita obtener información valiosa, pertinente y alineada a los objetivos de la investigación. Los detalles específicos de la muestra seleccionada se presentan en la tabla incluida a continuación.

**Tabla 3**

*Muestra de la investigación*

<b>Grado y sección única</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
5 años	16 estudiantes
<b>Total</b>	<b>16 Estudiantes</b>

Nota: discentes matriculados en el año académico 2023.



### 3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

#### 3.7.1. Técnicas

##### Técnica de observación.

En la presente investigación se recurrió a la **técnica de observación** como estrategia principal de recolección de datos, debido a que constituye un recurso valioso en el ámbito educativo para obtener información directa, objetiva y contextualizada acerca de los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Esta técnica permitió al investigador no solo registrar conductas visibles, sino también identificar las actitudes, reacciones y formas de interacción que emergieron durante las actividades pedagógicas, proporcionando una visión integral del desarrollo de competencias.

Se aplicó la **observación participante**, entendida como aquella en la que el docente-investigador se involucra en el contexto educativo, interactúa con los estudiantes y a la vez registra sus comportamientos de manera sistemática y planificada. Tal como señalan diversos autores, este tipo de observación posibilita una comprensión más cercana y profunda de la realidad educativa, ya que se lleva a cabo en un entorno natural, sin alterar las dinámicas propias del aula.

Entre sus principales aportes se destacan:

- **Finalidad pedagógica:** posibilita una valoración continua y detallada de las competencias adquiridas por los estudiantes, más allá de los resultados finales, atendiendo al proceso que estos siguen para alcanzar un aprendizaje significativo.
- **Carácter procesual:** permite evidenciar logros, identificar dificultades y registrar los ajustes realizados por los niños en su aprendizaje, con el acompañamiento del docente.

- **Ventaja metodológica:** garantiza información confiable y contextual, ya que el registro se efectúa en la dinámica cotidiana de la clase, lo que aumenta la validez de los datos obtenidos.

### 3.7.2. Instrumento.

#### Ficha de observación.

Dentro del proceso de investigación, los instrumentos de recolección de datos cumplen un rol decisivo, ya que permiten sistematizar la información obtenida y garantizar que esta se recoja en función de la naturaleza y características de las variables estudiadas. Uno de los instrumentos más relevantes utilizados en esta investigación fue la ficha de observación, seleccionada por su pertinencia para evaluar de manera directa y estructurada los comportamientos y competencias de los estudiantes en situaciones reales de aprendizaje.

La ficha de observación se concibe como una herramienta que orienta al investigador en la tarea de registrar datos con objetividad y precisión, actuando como una especie de guía que delimita claramente los aspectos a observar. En este sentido, facilita la organización de la información en función de indicadores previamente definidos, asegurando la coherencia entre los objetivos de investigación y las evidencias recogidas en el aula.

Sus principales funciones pueden resumirse en los siguientes puntos:

- **Medición focalizada:** permite registrar el grado en que se cumplen ciertos objetivos o metas de aprendizaje previamente establecidos.
- **Evaluación estructurada:** organiza la información en torno a indicadores observables, lo que posibilita determinar si determinadas competencias, actitudes o comportamientos se presentan en los estudiantes.



- **Función de verificación:** opera como un listado de cotejo que orienta al docente-investigador para confirmar si los aspectos planificados en la investigación son evidentes o no durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 3.8. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

### 3.8.1. Validación

En la presente investigación, la validez del instrumento constituye un aspecto esencial, pues garantiza que la información recogida sea pertinente y confiable para el análisis de la variable autonomía. Siguiendo a Bernal (2010), un instrumento es válido en la medida en que evalúa con precisión aquello para lo cual fue diseñado, mientras que Corbetta (2007) resalta que la validez radica en registrar de manera fiel lo que realmente se desea medir. De manera complementaria, Carrasco (2008) subraya que la principal cualidad de los instrumentos de investigación es su capacidad de medir de manera objetiva, precisa y auténtica los fenómenos de interés.

Bajo estos fundamentos, se empleó como instrumento una ficha de observación, construida para observar y registrar los desempeños vinculados al desarrollo de la autonomía en los estudiantes, especialmente en lo relacionado con su capacidad de autorregularse, tomar decisiones y ajustar sus acciones frente a las demandas de las actividades. Este instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, en el que participaron dos especialistas en educación.

### 3.8.2. Confiabilidad

En el contexto de esta investigación, la fiabilidad del instrumento resulta indispensable para asegurar que los datos obtenidos reflejen resultados consistentes y estables. En términos generales, la fiabilidad se refiere al grado



en que un instrumento produce resultados precisos y coherentes al ser aplicado en distintas ocasiones bajo condiciones similares, garantizando la estabilidad de la medición (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Desde otra perspectiva, Corbetta (2007) señala que un instrumento es confiable cuando logra generar el mismo resultado en aplicaciones repetidas, lo que resalta la necesidad de que la confiabilidad alcance niveles adecuados para reforzar la validez de los hallazgos.

Bajo estos fundamentos teóricos, en la presente investigación se evaluó la confiabilidad del instrumento de la variable autonomía mediante la aplicación de la prueba estadística Alfa de Cronbach, reconocida por medir el grado de consistencia interna de los ítems que conforman un instrumento. Este procedimiento permitió verificar que los indicadores planteados en la lista de cotejo guardaran una adecuada coherencia entre sí, garantizando que la herramienta utilizada no solo midiera lo que debía medir, sino que además lo hiciera con precisión y estabilidad en diferentes aplicaciones.

#### Tabla 4

*Confiabilidad del instrumento de la variable dependiente: Autonomía*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº elementos</b>
0,856	18

*Nota: elaboración propia*

La evaluación de la confiabilidad del instrumento para medir la variable autonomía se realizó mediante la aplicación de la prueba piloto con una muestra de características similares a la de estudio. El análisis estadístico arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.856 con un total de 18 ítems, lo que indica un nivel de consistencia interna considerado alto.

Según los criterios establecidos en la literatura metodológica, un valor de Alfa de Cronbach superior a 0.70 refleja una confiabilidad aceptable, mientras que valores mayores a 0.80 son indicativos de una alta consistencia interna



(Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Nunnally y Bernstein, 1994). En este sentido, el valor obtenido demuestra que los ítems que componen el instrumento mantienen una adecuada coherencia entre sí, midiendo de manera uniforme el constructo de autonomía.

Este resultado respalda la pertinencia y solidez de la lista de cotejo utilizada en la investigación, ya que asegura que los indicadores diseñados permiten evaluar de manera estable y confiable la autonomía en los estudiantes. Además, la prueba piloto cumplió la función de verificar la claridad de los ítems y la pertinencia de los indicadores, fortaleciendo la validez y confiabilidad del instrumento aplicado en la muestra definitiva.

La confiabilidad alcanzada ( $\alpha = 0.856$ ) garantiza que los resultados obtenidos en el estudio se fundamentan en un instrumento estadísticamente consistente, lo que aporta rigor metodológico y sustento científico a las conclusiones del trabajo.

### 3.9. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### Fase 0. Gestiones éticas y administrativas.

- Se solicitó autorización formal a la dirección de la I.E.I. N.º 1150 Casuarinas (Juliaca) y se presentó el protocolo al Comité de Ética institucional.
- Se entregó a las familias el consentimiento informado y el asentimiento a los niños/as (lenguaje adecuado a la edad), garantizando anonimato, confidencialidad y uso exclusivamente académico de la información.
- Se definieron responsables: investigadora principal (observación y registro), docente del aula (coimplementación de las sesiones lúdicas) y un apoyo logístico (control de tiempos y materiales).



## **Fase 1. Estandarización del instrumento.**

- Instrumento: ficha de observación de autonomía (18 ítems) organizada en tres dimensiones: *define metas, organiza acciones y monitorea/ajusta*. Escala ordinal de 4 niveles: Inicio (I), Proceso (P), Logro esperado (LE) y Logro destacado (LD).
- Validación de contenido: juicio de expertos (2 especialistas en educación inicial y evaluación de competencias). Se ajustó redacción, pertinencia y claridad de los ítems.
- Capacitación breve: se elaboró una guía operativa con descriptores observables para cada nivel de logro; se realizaron ejercicios de calibración con casos simulados hasta homogenizar criterios de registro

## **Fase 2. Pilotaje y afinación.**

- Se efectuó un pilotaje en un grupo paralelo (no muestral) para verificar comprensibilidad, tiempos y secuencia de observación.
- Se ajustaron indicaciones, orden de ítems y hoja de registro (mejoras en anclajes conductuales y espacio de notas cualitativas).

## **Fase 3. Línea de base (pretest).**

- Contexto de aplicación: aula habitual, en rutinas pedagógicas regulares para minimizar reactividad.
- Procedimiento de observación: observación participante durante actividades libres y dirigidas (20–30 min por bloque). Se registró el nivel alcanzado por ítem y notas de conducta relevante (evidencias).
- Control de sesgos: mismo observador, mismas franjas horarias y condiciones ambientales; no se brindó retroalimentación evaluativa durante el pretest.



#### **Fase 4. Intervención (juego cooperativo).**

- Estructura de sesiones: secuencia de sesiones lúdicas cooperativas con inicio (activación y reglas del juego), desarrollo (dinámicas con metas comunes, roles complementarios y materiales compartidos) y cierre (procesamiento grupal y autoevaluación guiada).
- Enfoque de implementación: énfasis en interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal (alineadas con las dimensiones operativas de la variable).
- Fidelidad de aplicación: checklist de fidelidad por sesión (propósitos, roles, tiempos, retroalimentación). Se registró adherencia y se documentaron ajustes logísticos (si los hubo).

#### **Fase 5. Evaluación post intervención (postest).**

- Se aplicó la misma ficha de observación y protocolo del pretest, replicando condiciones de tiempo, espacio y dinámica para asegurar comparabilidad.
- Se completaron registros por ítem y nivel, incorporando notas cualitativas breves sobre desempeño autónomo emergente (ej.: iniciativa, persistencia, autorregulación).

#### **Fase 6. Registro, depuración y resguardo.**

- Codificación: cada estudiante recibió un código alfanumérico; los ítems se codificaron (D1–D18) y las dimensiones (DM, OA, MA).
- Digitación y verificación: doble ingreso independiente en planilla; conciliación de discrepancias y detección de datos faltantes (se resolvieron revisando hojas fuente).
- Resguardo: archivos físicos en carpeta con acceso restringido; bases digitales en almacenamiento seguro con contraseña.



- Trazabilidad: libro de campo con incidencias (clima del aula, ausencias, interrupciones) para contextualizar la lectura de resultados.

#### **Fase 7. Cierre y retroalimentación pedagógica.**

- Conversatorio breve con la docente del aula sobre hallazgos observacionales y recomendaciones de continuidad (estrategias de juego cooperativo integradas al currículo).
- Devolución general a las familias (sin datos individuales identificables), subrayando avances en autonomía y sugerencias para el hogar (rutinas, responsabilidades acordes a la edad).

### **3.10. DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS**

#### **Prueba de Wilcoxon**

La aplicación de la prueba estadística no paramétrica de Wilcoxon fue determinada a partir de los resultados de la prueba de normalidad, los cuales evidenciaron que los datos no se ajustaban a una distribución normal. Esto llevó a descartar pruebas paramétricas, como el  $t$  de Student para muestras relacionadas, y a seleccionar un procedimiento más robusto frente a la asimetría de los datos. De esta manera, el análisis se centra en las diferencias observadas en la variable autonomía, medida antes (pretest) y después (postest) de la intervención pedagógica.

Esta prueba resulta pertinente porque compara dos mediciones en un mismo grupo, trabajando con medianas y rangos en lugar de medias, lo que brinda mayor seguridad frente a distribuciones que no cumplen los supuestos de normalidad. En términos generales, la prueba organiza las diferencias entre los dos momentos de medición, asignándoles un rango y considerando si los cambios son positivos o negativos.



- En este proceso se consideran dos sumas principales:
  - $W^+$ , que corresponde a la suma de rangos positivos.
  - $W^-$ , que corresponde a la suma de rangos negativos.

La estadística de contraste se obtiene tomando el valor mínimo entre ambas sumas. Este valor, denominado  $W$ , se compara posteriormente con los valores críticos de la tabla de Wilcoxon o se convierte en un valor de significancia ( $p$ ). Dicho valor es fundamental, ya que determina la decisión respecto de la hipótesis planteada.

- Si el resultado arroja  $p \leq 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), concluyéndose que existen diferencias significativas entre las dos mediciones y que, en consecuencia, la intervención pedagógica influyó en el nivel de autonomía.
- Si, por el contrario,  $p > 0.05$ , se mantiene  $H_0$ , interpretándose que los cambios observados no tienen un respaldo estadístico suficiente para atribuirse a la intervención.

### **Coefficiente de determinación $R^2$**

En la presente investigación se emplea el coeficiente de determinación  $R^2$  como un indicador clave para valorar la calidad del ajuste del modelo de regresión utilizado. La selección de este estadístico se justifica porque permite identificar qué proporción de la variabilidad de la variable dependiente es explicada por el modelo a partir de las variables independientes. Dicho coeficiente toma valores comprendidos entre 0 y 1, lo cual facilita una interpretación clara y cuantitativa del poder explicativo del modelo.

Un valor cercano a 0 indica que el modelo no aporta prácticamente ninguna explicación sobre el comportamiento de la variable dependiente, mientras que un valor cercano a 1 señala que el modelo explica gran parte o la totalidad de la variabilidad observada. De este modo, el  $R^2$  actúa como un puente entre los datos y la interpretación del grado de ajuste logrado por la regresión.

- **$R^2$  bajo (cercano a 0):** refleja que el modelo carece de capacidad explicativa suficiente.
- **$R^2$  alto (cercano a 1):** indica que el modelo representa de manera sólida la variabilidad de los datos, aunque no necesariamente garantiza que el modelo sea válido en términos causales.

Es preciso subrayar que el  $R^2$  no implica causalidad ni asegura, por sí mismo, la pertinencia del modelo, sino que únicamente describe qué tan bien se ajusta a los datos disponibles. En ese sentido, su utilidad es principalmente descriptiva y comparativa, ya que posibilita evaluar diferentes modelos y seleccionar aquel que mejor se aproxima al comportamiento real de las variables estudiadas.

### Tabla 5

#### *Baremos del Coeficiente de determinación $R^2$*

Valor de $R^2$	Interpretación
0,7 - 1,0	Positivo grande
0,3 - 0,6	Positivo moderado
-0,7 - -0,3	Negativo moderado
-1,0 - -0,7	Negativo grande

*Nota:* Obtenido de García, M. (2023). Interpretación del coeficiente de determinación  $R^2$ .



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis descriptivo permitió caracterizar de manera general el comportamiento de la variable de estudio, proporcionando una visión clara sobre la distribución de los datos en sus distintas dimensiones e indicadores. A través de frecuencias y porcentajes, se identificaron tendencias predominantes en los niveles de autonomía de los estudiantes, lo que facilita comprender el estado actual de esta competencia. Estos resultados constituyen la base para contrastar, en etapas posteriores, los hallazgos inferenciales, asegurando que las conclusiones obtenidas respondan de manera coherente a la realidad observada en la muestra.

##### 4.1.1. Evaluación descriptiva de la Variable dependiente: Autonomía antes de llevar a cabo la intervención

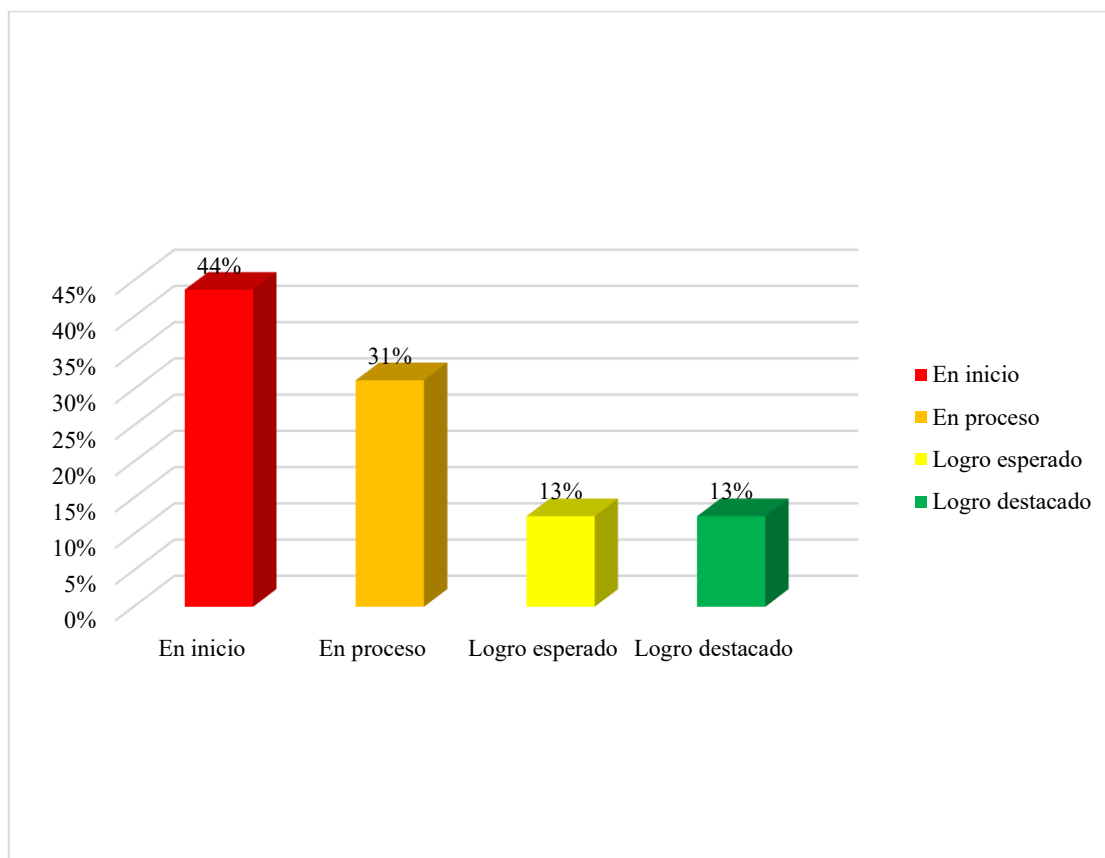
**Tabla 6**

*Resultado descriptivo de la Variable antes: Autonomía*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	7	44%
En proceso / 2 (B)	5	31%
Logro esperado / 3 (A)	2	13%
Logro destacado / 4 (AD)	2	13%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 1**  
*Resultado descriptivo de la Variable antes: Autonomía*



*Fuente:* elaboración propia

### **Análisis e interpretación.**

Los resultados del pre-test permiten delinear un escenario inicial en el que la autonomía de los niños de cinco años aún se encuentra en una etapa incipiente y heterogénea. En primer lugar, se constata que 7 estudiantes (44 %) se ubican en la categoría en inicio, lo que evidencia que casi la mitad del grupo presenta dificultades significativas para actuar de manera independiente, resolver situaciones cotidianas sin ayuda constante del adulto o asumir responsabilidades propias de su edad. Este dato revela que la capacidad de autorregulación y la disposición para tomar decisiones aún no se han consolidado en la mayoría de los participantes. En un nivel intermedio, 5 estudiantes (31 %) alcanzaron la categoría en proceso, lo que permite inferir que un sector importante del grupo comienza a manifestar avances parciales en la construcción de su autonomía, aunque estos avances no resultan todavía consistentes ni



generalizables a diversas situaciones. Por otro lado, se aprecia que solo 2 estudiantes (13 %) lograron el logro esperado y otros 2 estudiantes (13 %) alcanzaron el logro destacado, cifras que, si bien evidencian la presencia de niños con un desarrollo más sólido en esta competencia, representan una clara minoría frente al predominio de los niveles más bajos. En conjunto, los datos muestran que antes de la intervención educativa, la autonomía no constituía una competencia extendida ni homogénea en el grupo, lo que marca un punto de partida que justifica plenamente la necesidad de estrategias específicas orientadas a potenciarla.

La explicación de este panorama inicial puede relacionarse con el predominio de prácticas pedagógicas de corte tradicional, donde el docente asume un rol directivo y los estudiantes suelen limitarse a la reproducción de instrucciones, restringiendo así las oportunidades de ejercitar la iniciativa personal. En esa línea, Ausubel (1976) señala que el aprendizaje significativo se logra cuando el estudiante establece conexiones entre sus conocimientos previos y nuevas experiencias, lo cual difícilmente ocurre si las actividades escolares no le permiten explorar, decidir y responsabilizarse de sus actos. Desde otra perspectiva, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) resalta que la autonomía infantil surge en la interacción con el entorno y a través del andamiaje que ofrecen adultos y compañeros, quienes facilitan la transición hacia una actuación independiente; sin embargo, la escasa proporción de estudiantes en los niveles de logro esperado y destacado evidencia que esas oportunidades de interacción y mediación aún no se han consolidado en la práctica educativa del grupo evaluado. Este diagnóstico revela, en consecuencia, que los estudiantes requieren experiencias formativas que les permitan desarrollar gradualmente habilidades de autorregulación, iniciativa y toma de decisiones, por lo que la implementación de estrategias como el juego cooperativo se proyecta como una alternativa pedagógica pertinente y necesaria para transformar la dinámica de enseñanza-aprendizaje y fortalecer de manera integral la autonomía en los niños.

## 4.1.2. Evaluación descriptiva de las dimensiones antes de llevar a cabo la intervención

**Tabla 7**

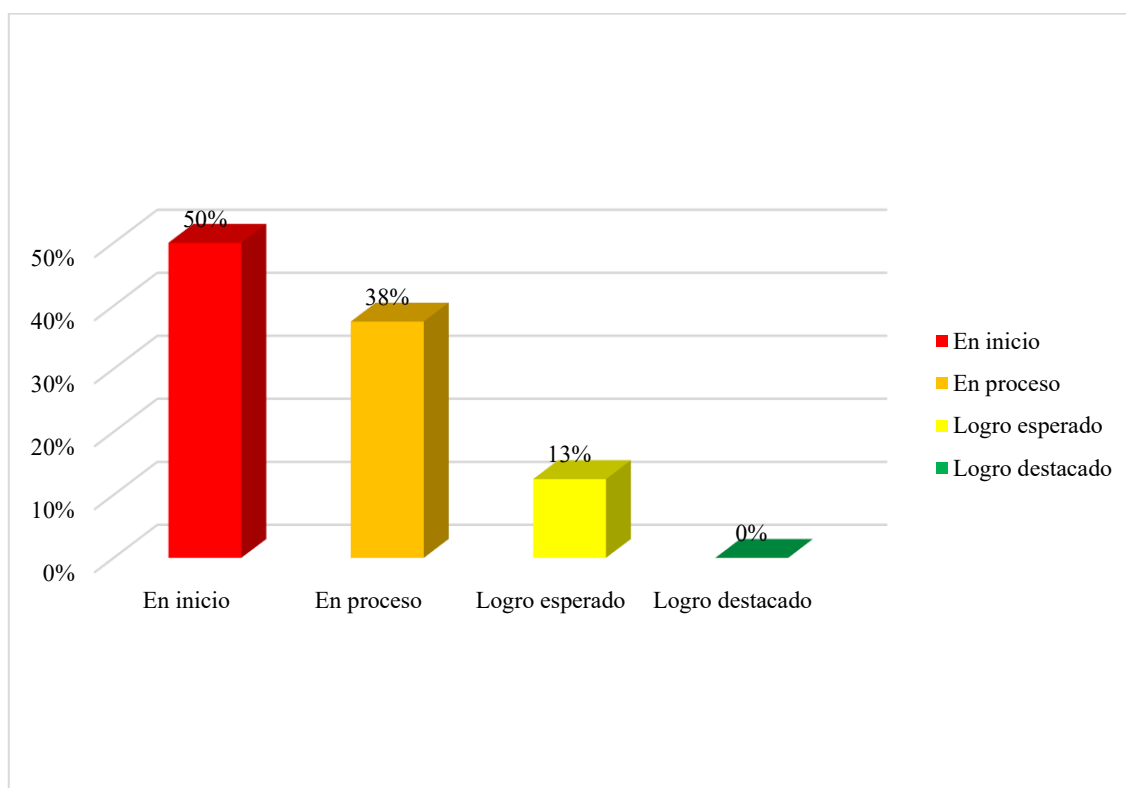
*Dimensión 1 antes: Establece metas personales de aprendizaje*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	12	86%
En proceso / 2 (B)	0	0%
Logro esperado / 3 (A)	4	14%
Logro destacado / 4 (AD)	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 2**

*Dimensión 1 antes: Establece metas personales de aprendizaje*



*Fuente:* elaboración propia



## **Análisis e interpretación.**

Los resultados del pre-test en la dimensión Definir metas de aprendizaje muestran un panorama inicial bastante limitado en cuanto a la capacidad de los niños para establecer objetivos de manera autónoma. La gran mayoría de estudiantes, 12 de los 16 (86 %), se ubican en la categoría en inicio, lo que significa que casi nueve de cada diez niños presentan serias dificultades para identificar propósitos claros de aprendizaje, organizar sus intereses o proyectarse hacia metas alcanzables en su vida escolar. Este resultado refleja que, en su estado inicial, la mayor parte del grupo aún depende fuertemente de la guía adulta para orientar sus actividades y carece de estrategias propias para anticipar y dirigir sus acciones hacia fines concretos. Por otro lado, un grupo reducido de 4 estudiantes (14 %) alcanzó la categoría de logro esperado, lo que evidencia que, aunque en menor proporción, algunos niños sí lograban mostrar una incipiente autonomía al formular metas relacionadas con su aprendizaje. Sin embargo, la ausencia total de estudiantes en los niveles en proceso y logro destacado indica que no se evidencian desempeños intermedios ni superiores, reforzando la idea de que la competencia de definir metas se encuentra muy poco desarrollada en este grupo antes de la intervención.

Este escenario puede explicarse a partir de la influencia de prácticas pedagógicas en las que el estudiante ocupa un rol pasivo, lo que limita sus oportunidades para ejercitar la planificación personal y la toma de decisiones en el ámbito escolar. Tal como sostiene Ausubel (1976), la construcción de aprendizajes significativos requiere de la implicación activa del sujeto, quien debe organizar y relacionar la nueva información con sus propósitos y experiencias previas; sin embargo, si el niño no logra establecer sus propias metas, este proceso se ve restringido. De manera complementaria, Vygotsky (1979) enfatiza que la capacidad de autorregulación se desarrolla progresivamente en interacción con los demás, por lo que el escaso avance observado puede estar asociado a un entorno en el que las experiencias de cooperación y reflexión sobre los objetivos individuales aún son insuficientes.

**Tabla 8**

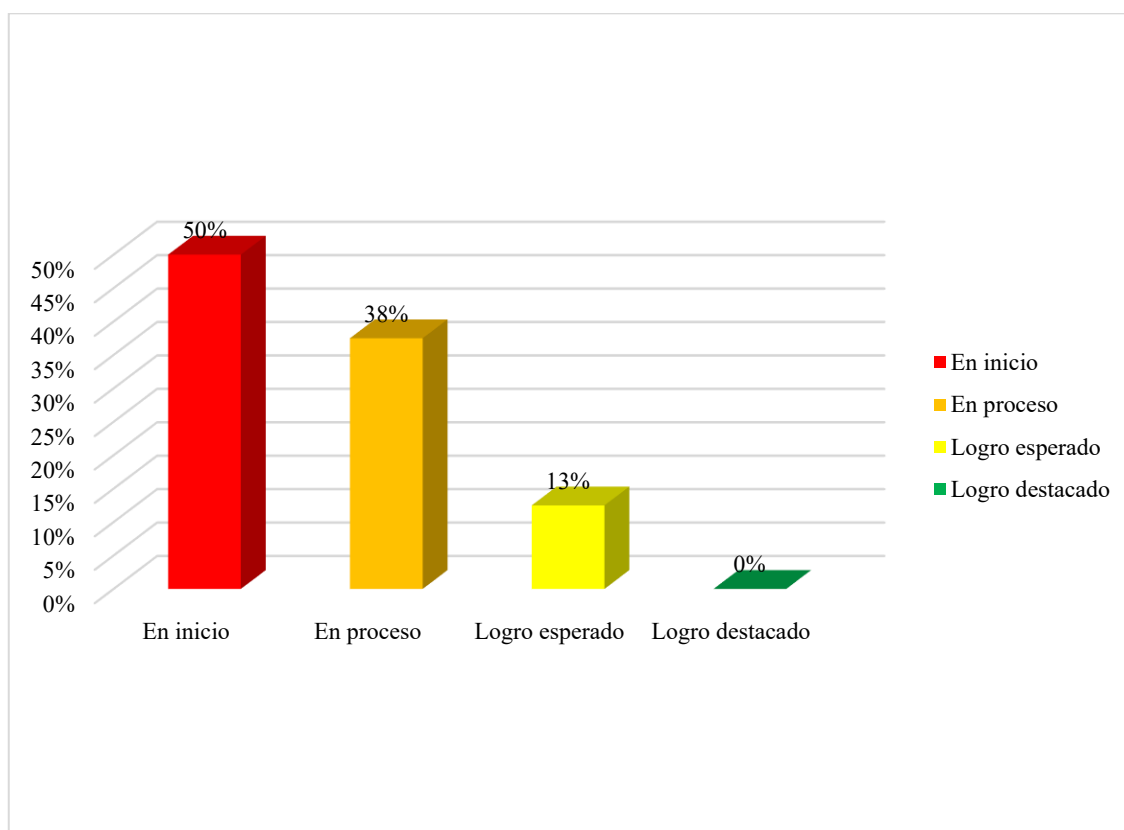
*Dimensión 2 antes: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	8	50%
En proceso / 2 (B)	6	38%
Logro esperado / 3 (A)	2	13%
Logro destacado / 4 (AD)	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 3**

*Dimensión 2 antes: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje*



*Fuente:* elaboración propia



## **Análisis e interpretación.**

Los resultados de la dimensión Organizar acciones estratégicas en el pre-test evidencian un nivel de desarrollo aún incipiente en la mayoría de los estudiantes. De los 16 participantes, 8 (50 %) se encuentran en la categoría en inicio, lo que indica que la mitad del grupo presenta dificultades significativas para planificar sus actividades, establecer secuencias lógicas de acción y prever los pasos necesarios para alcanzar un objetivo. Esta falta de estructuración en el aprendizaje puede estar vinculada a una dependencia excesiva de la guía docente, lo que limita la capacidad de los niños para asumir responsabilidades en la gestión de sus tareas escolares. Un número considerable de 6 estudiantes (38 %) se ubica en la categoría en proceso, lo que refleja que, aunque todavía presentan carencias, sí muestran ciertos intentos de organización y aplicación de estrategias básicas para la resolución de actividades. Finalmente, solo 2 estudiantes (13 %) alcanzan el nivel de logro esperado, lo que evidencia que únicamente una minoría logra organizar sus acciones de manera coherente y con un grado de autonomía inicial, mientras que ningún estudiante alcanza la categoría de logro destacado. Este panorama confirma que la competencia para organizar acciones estratégicas se encuentra en un estado embrionario, con predominio de bajos niveles de desempeño.

La explicación de este escenario puede entenderse desde la perspectiva de Vygotsky (1979), quien sostiene que el desarrollo de habilidades autorreguladoras depende de la interacción social y de las oportunidades de aprendizaje mediado. Si los estudiantes no cuentan con suficientes espacios para planificar en colaboración, reflexionar sobre sus acciones y asumir un rol activo en su propio proceso, difícilmente podrán avanzar hacia niveles superiores de organización estratégica. Del mismo modo, como advierte Ausubel (1976), la ausencia de un aprendizaje significativo dificulta la conexión entre los conocimientos previos y las nuevas experiencias, limitando la capacidad de estructurar procedimientos que conduzcan a metas concretas.

**Tabla 9**

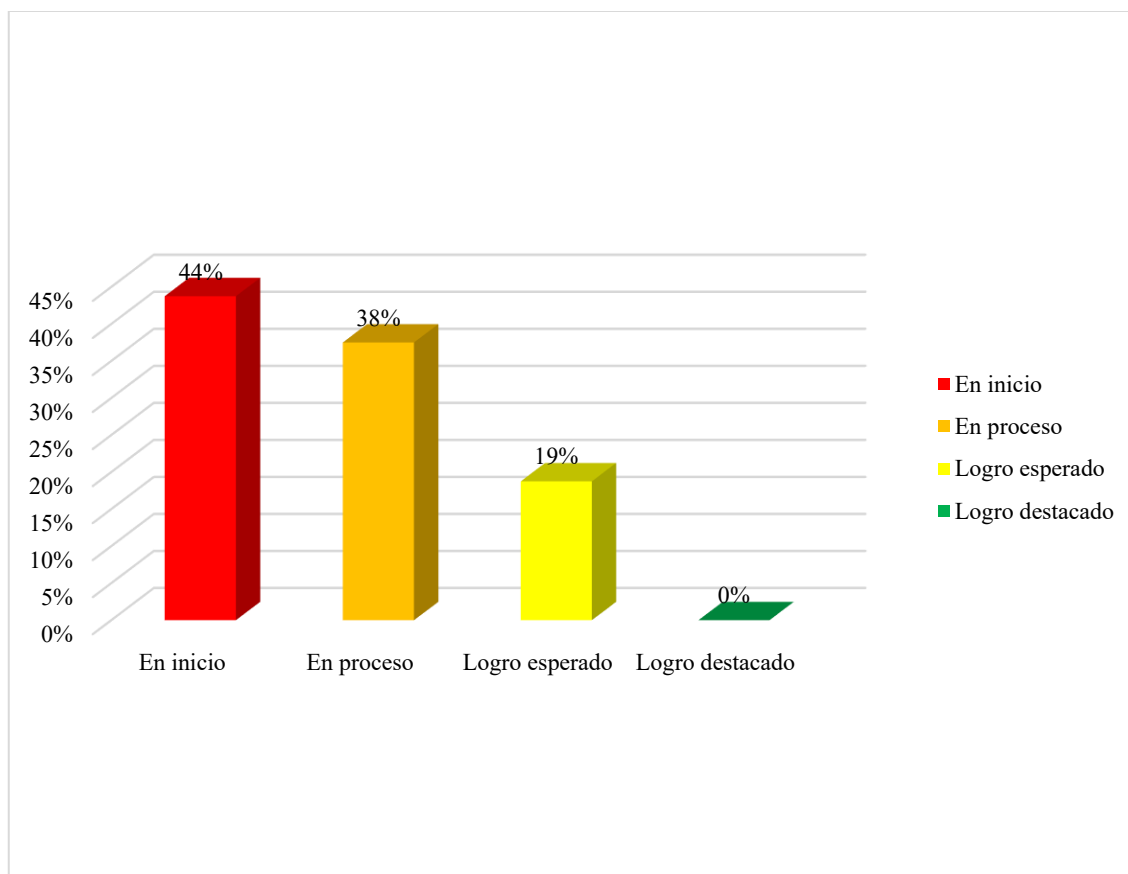
*Dimensión 3 antes: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	7	44%
En proceso / 2 (B)	6	38%
Logro esperado / 3 (A)	3	19%
Logro destacado / 4 (AD)	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 4**

*Dimensión 3 antes: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico*



*Fuente:* elaboración propia



### **Análisis e interpretación.**

Los resultados del pre-test en la dimensión Monitorear y ajustar su desempeño muestran una tendencia preocupante hacia niveles básicos de autorregulación en los estudiantes. De los 16 participantes, 7 (44 %) se ubican en la categoría en inicio, lo que evidencia que casi la mitad del grupo presenta serias dificultades para observar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, así como para identificar errores y corregirlos oportunamente. Asimismo, 6 estudiantes (38 %) se encuentran en la categoría en proceso, lo que sugiere que, aunque comienzan a reconocer algunos aspectos de su desempeño, aún carecen de estrategias consolidadas para realizar ajustes efectivos. En contraste, solo 3 estudiantes (19 %) alcanzan el nivel de logro esperado, evidenciando una minoría capaz de realizar un monitoreo más sistemático de sus acciones y de incorporar correcciones adecuadas, mientras que ningún estudiante se ubica en logro destacado. En conjunto, esta distribución confirma que la mayoría de los niños presenta limitaciones para autorregular su aprendizaje, lo que se traduce en una dependencia constante del docente y en una limitada capacidad de reflexión sobre sus propios avances.

Este escenario puede explicarse a partir de los planteamientos de Zimmerman (2000), quien señala que la autorregulación académica implica un ciclo de planificación, monitoreo y ajuste que debe ser promovido mediante estrategias pedagógicas intencionales. En ausencia de actividades que fomenten la metacognición, los estudiantes tienden a ejecutar tareas de manera mecánica, sin detenerse a evaluar la pertinencia de sus acciones ni a proyectar mejoras.

### 4.1.3. Evaluación descriptiva de la Variable dependiente: Autonomía después de llevar a cabo la intervención

**Tabla 10**

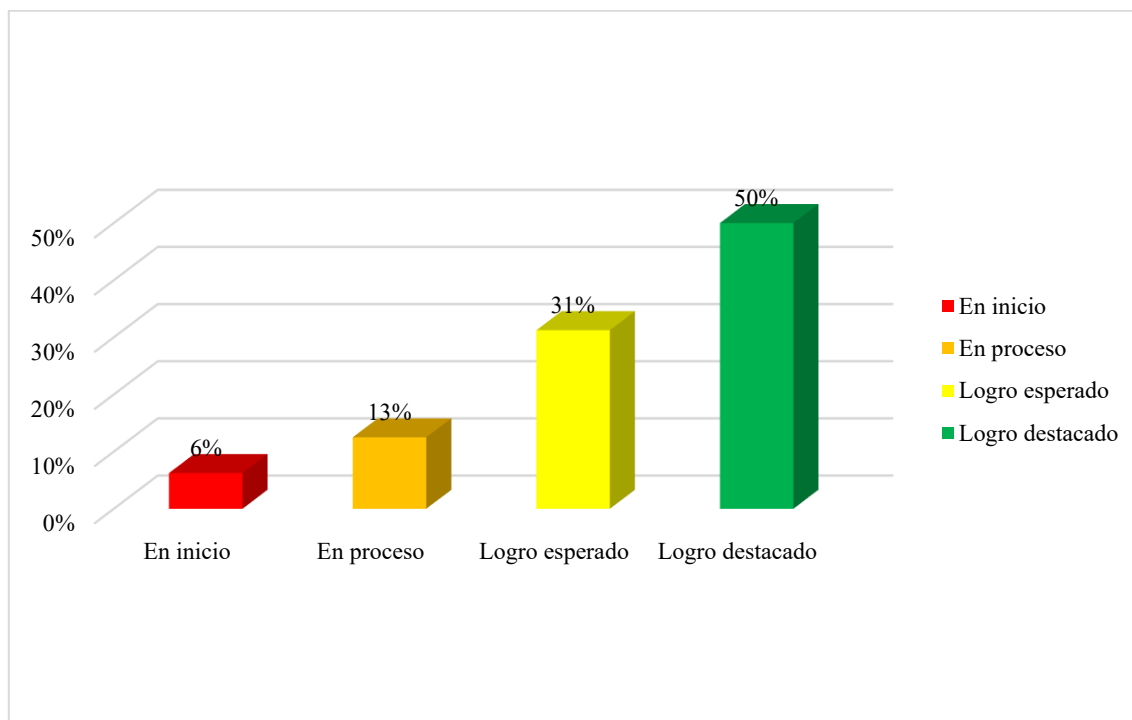
*Resultado descriptivo de la Variable después: Autonomía*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	1	6%
En proceso / 2 (B)	2	13%
Logro esperado / 3 (A)	5	31%
Logro destacado / 4 (AD)	8	50%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 5**

*Resultado descriptivo de la Variable después: Autonomía*



*Fuente:* elaboración propia



## **Análisis e interpretación.**

Los resultados obtenidos después de la aplicación del juego cooperativo evidencian un cambio sustantivo en el nivel de autonomía de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca durante el 2023. Inicialmente, la mayoría de estudiantes se encontraba en niveles bajos (en inicio con 44% equivalente a 7 estudiantes, y en proceso con 38% equivalente a 6 estudiantes), lo que mostraba limitaciones en su capacidad para autorregularse, tomar decisiones y participar de manera independiente en las actividades. Sin embargo, tras la implementación de la propuesta, los datos revelan que el 50% de los estudiantes (8) alcanzó el nivel de logro destacado y un 31% (5) el de logro esperado, reduciéndose drásticamente los porcentajes en las categorías más bajas (en inicio 6%, 1 estudiante; en proceso 13%, 2 estudiantes). Este contraste entre el pretest y el postest confirma la efectividad de la intervención, pues la gran mayoría de los participantes transitó hacia niveles altos de desempeño autónomo. Como lo señalan Charo et al. (2024), el desarrollo de la autonomía en la infancia depende en gran medida de las experiencias pedagógicas que promuevan la cooperación, la regulación emocional y el sentido de responsabilidad compartida.

Las causas de esta mejora se explican en función de los fundamentos del juego cooperativo como estrategia pedagógica. Clemente et al. (2023) sostienen que las actividades lúdicas que implican metas compartidas y roles complementarios favorecen la autorregulación, la empatía y la independencia, aspectos claves para la autonomía. En esta experiencia, los estudiantes no solo participaron en juegos dirigidos, sino que también asumieron la responsabilidad de coordinar acciones, respetar turnos y resolver situaciones de manera conjunta, lo que generó oportunidades auténticas de aprendizaje autónomo. Asimismo, Villalobos (2024) enfatiza que los entornos educativos que promueven dinámicas colaborativas permiten que los niños internalicen prácticas de autogestión, ya que deben planificar, organizar y monitorear su participación en relación



con la de sus pares. Esto explica que la mayoría de estudiantes haya alcanzado niveles destacados, pues el juego cooperativo se constituyó en un espacio de experimentación activa donde la autonomía fue ejercitada de forma práctica y significativa.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas, los hallazgos demuestran que el juego cooperativo no solo es un recurso recreativo, sino también un medio eficaz para consolidar competencias fundamentales en la educación inicial, como la autonomía y la responsabilidad personal. Morales (2020) señala que los niños que logran autorregularse y tomar decisiones en contextos grupales desarrollan mayor seguridad en sí mismos y muestran una disposición más activa hacia el aprendizaje. De igual modo, Espinoza (2020) advierte que un clima educativo que fomenta la cooperación fortalece la motivación intrínseca, promueve la autoestima y sienta las bases para aprendizajes más complejos en etapas posteriores. En este sentido, los resultados alcanzados en la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas reafirman la pertinencia de integrar de manera sistemática el juego cooperativo como estrategia pedagógica, no solo para potenciar la autonomía, sino también para consolidar una cultura escolar basada en la colaboración, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento.

### 4.1.4. Evaluación descriptiva de las dimensiones después de llevar a cabo la intervención

**Tabla 11**

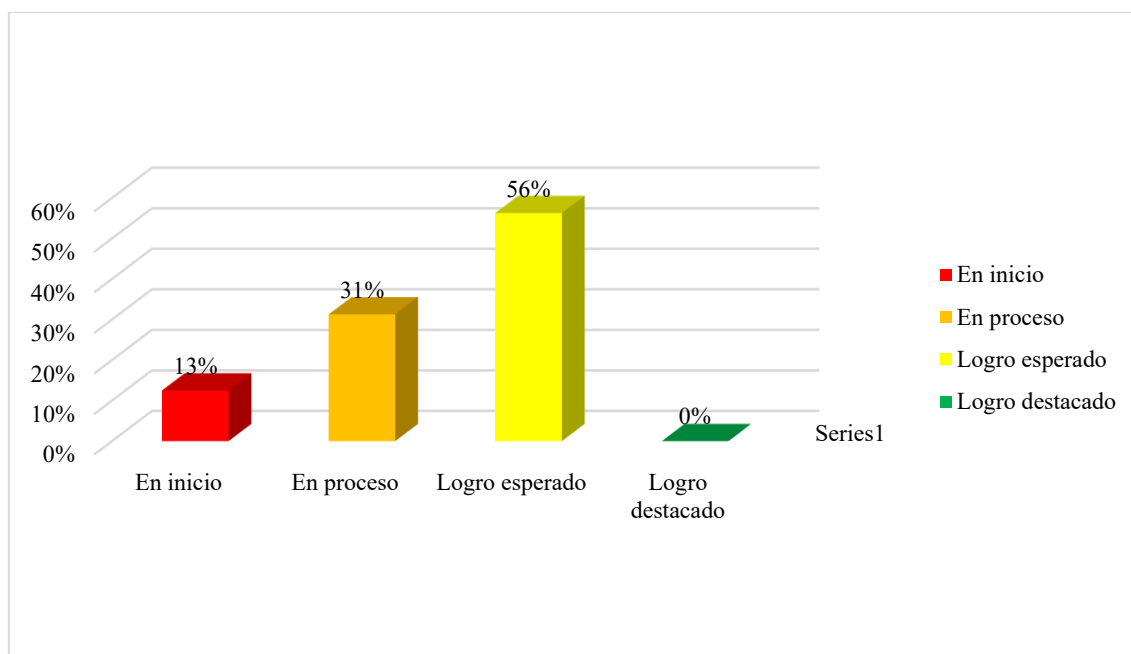
*Dimensión 1 después: Establece metas personales de aprendizaje*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	2	13%
En proceso / 2 (B)	5	31%
Logro esperado / 3 (A)	9	56%
Logro destacado / 4 (AD)	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia

**Figura 6**

*Dimensión 1 después: Establece metas personales de aprendizaje*



*Fuente:* elaboración propia



## **Análisis e interpretación.**

Los resultados de la dimensión Definir metas de aprendizaje evidencian un progreso relevante en los niños y niñas de cinco años tras la aplicación del juego cooperativo como estrategia pedagógica. Después de la intervención, el 56% (9 estudiantes) alcanzó el nivel de logro esperado, mientras que el 31% (5 estudiantes) permaneció en proceso y solo un 13% (2 estudiantes) se situó en inicio. Aunque no se registraron estudiantes en el nivel de logro destacado, la tendencia mayoritaria hacia el nivel esperado revela que los niños lograron adquirir habilidades básicas para establecer objetivos y orientar sus acciones hacia el cumplimiento de estos, superando las limitaciones iniciales que reflejaban escasa capacidad de autorregulación y planificación. Según Charo et al. (2024), la autonomía infantil se manifiesta en la habilidad para anticipar acciones y tomar decisiones que conduzcan al logro de propósitos, y estos hallazgos confirman que la estrategia lúdica implementada generó un impacto positivo en esta dimensión.

El avance alcanzado puede atribuirse al carácter vivencial y participativo del juego cooperativo, el cual exige que los niños planifiquen sus acciones de manera compartida, se organicen en torno a un propósito común y regulen su comportamiento para alcanzar las metas establecidas colectivamente. Clemente et al. (2023) subrayan que la cooperación y el trabajo conjunto fortalecen la capacidad de los niños para proponerse objetivos y evaluar sus propios logros, pues la interacción con sus pares actúa como un estímulo para la reflexión y la autoexigencia. En este contexto, aunque los estudiantes aún no alcanzaron niveles destacados, el incremento en los niveles medios de desempeño muestra que se sentaron bases sólidas para el desarrollo progresivo de esta competencia, lo que coincide con lo señalado por Villalobos (2024), quien sostiene que la autonomía se construye de manera gradual y requiere de experiencias pedagógicas reiteradas que combinen apoyo docente con oportunidades de autogestión infantil.



Desde una perspectiva pedagógica, los resultados implican que la inclusión sistemática de dinámicas cooperativas en la educación inicial puede constituirse en un medio eficaz para fomentar la autonomía en la definición de metas. Morales (2020) indica que cuando los niños logran plantearse propósitos claros, desarrollan mayor seguridad y sentido de responsabilidad, lo cual incrementa su motivación intrínseca y su disposición hacia nuevos aprendizajes. Asimismo, Espinoza (2020) resalta que los entornos educativos que promueven la colaboración estimulan la construcción de metas compartidas y refuerzan la perseverancia frente a los desafíos. En este sentido, los resultados de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas permiten concluir que, aunque el camino hacia niveles de logro destacados aún requiere continuidad y profundización, se ha logrado un avance significativo que justifica la pertinencia del juego cooperativo como estrategia para fortalecer la autonomía infantil en la planificación y cumplimiento de objetivos.

**Tabla 12**

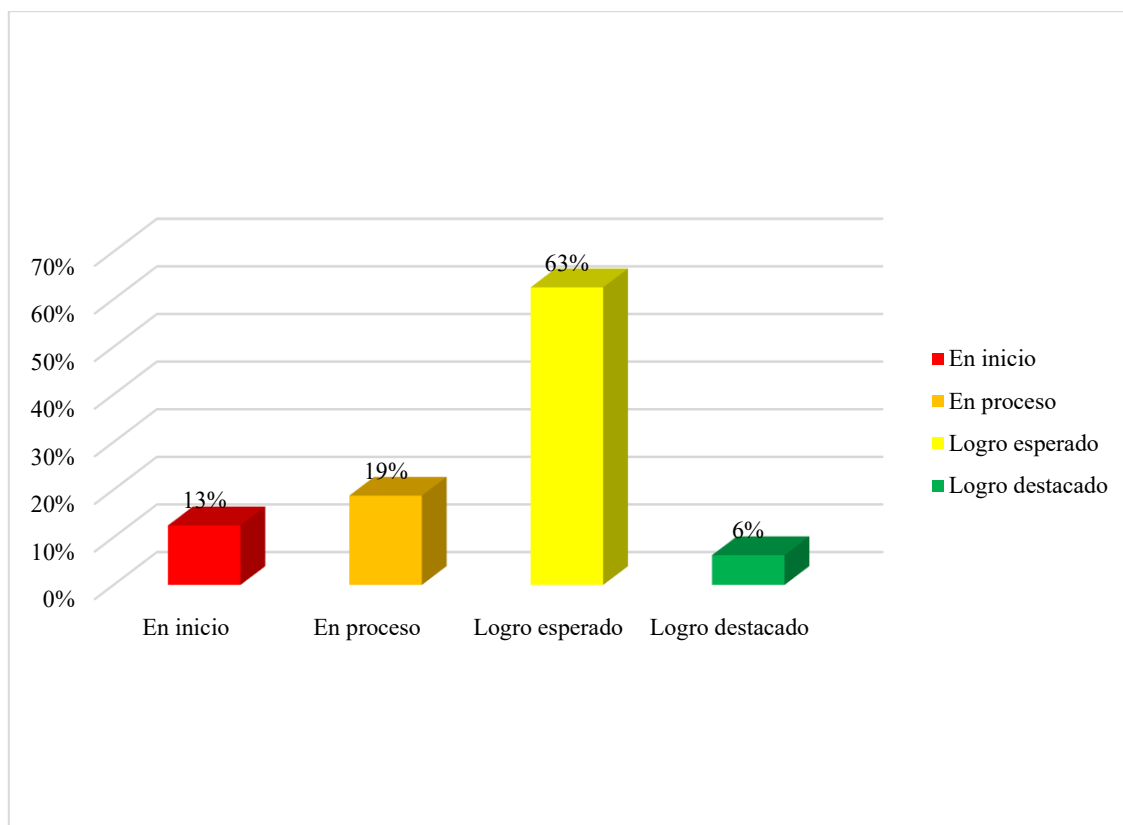
*Dimensión 2 después: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	2	13%
En proceso / 2 (B)	3	19%
Logro esperado / 3 (A)	10	63%
Logro destacado / 4 (AD)	1	6%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia.

**Figura 7**

*Dimensión 2 después: Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje*



*Fuente:* elaboración propia.



### **Análisis e interpretación.**

Los resultados obtenidos en la dimensión Organizar acciones estratégicas permiten advertir un progreso relevante en los niños y niñas participantes, tras la aplicación del juego cooperativo. La mayoría de los estudiantes se concentró en el nivel de logro esperado con un 63% (10 estudiantes), seguido por un 6% (1 estudiante) en logro destacado. Este escenario refleja que más de dos tercios de la muestra alcanzaron niveles satisfactorios de desempeño, demostrando que la intervención favoreció el desarrollo de la capacidad de organizar acciones de manera estructurada, con base en metas compartidas y respetando las reglas del juego. En contraposición, aún un 19% (3 estudiantes) permaneció en el nivel en proceso y un 13% (2 estudiantes) en inicio, lo que revela la existencia de un grupo minoritario que no consolidó del todo las competencias esperadas, situación que responde a ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados. De acuerdo con Clemente et al. (2023), la participación sostenida en dinámicas cooperativas propicia avances heterogéneos en los niños, siendo natural que algunos requieran mayor tiempo de maduración y acompañamiento para interiorizar estrategias de planificación y organización.

La explicación de estos resultados se sustenta en los principios pedagógicos del juego cooperativo, que no solo estimula la interacción social, sino que también promueve la estructuración del pensamiento en torno a metas y secuencias de acción. Tal como lo plantea Villalobos (2024), los entornos de aprendizaje que integran dinámicas colaborativas fortalecen en los niños la capacidad de coordinar roles, tomar decisiones conjuntas y anticipar las consecuencias de sus acciones, lo que constituye la base del desarrollo de la autonomía. En la experiencia analizada, los niños aprendieron a organizar sus aportes y a sincronizarse con sus compañeros para alcanzar objetivos comunes, internalizando la importancia de planear antes de actuar. A su vez, Charo et al. (2024) subrayan que la autorregulación, expresada en la planificación y control de conductas, se potencia en contextos lúdicos donde la



motivación intrínseca del niño está vinculada a la dinámica del juego. Esto explicaría que más del 69% de los estudiantes se ubicara en niveles altos de logro, pues el juego cooperativo se constituyó en un medio natural y atractivo para ejercitar habilidades de organización estratégica.

Desde una perspectiva pedagógica, las implicaciones de estos hallazgos son significativas, ya que evidencian que la implementación de juegos cooperativos favorece tanto el aprendizaje autónomo como el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales. Al organizar acciones estratégicas, los niños no solo aprenden a estructurar pasos hacia una meta, sino que también fortalecen la confianza en sus propias capacidades y la motivación para participar activamente en actividades escolares. De acuerdo con Clemente et al. (2023), la educación socioemocional integrada en la práctica pedagógica fomenta la empatía, la cooperación y la regulación de la conducta, aspectos que se reflejan directamente en la capacidad de organizar tareas colectivas. En este sentido, la mejora evidenciada en la mayoría de estudiantes constituye un indicador de que el juego cooperativo no solo promueve aprendizajes académicos, sino que también impacta en el ámbito socioemocional y actitudinal, contribuyendo a la formación de niños más autónomos, seguros y responsables con sus decisiones.

**Tabla 13**

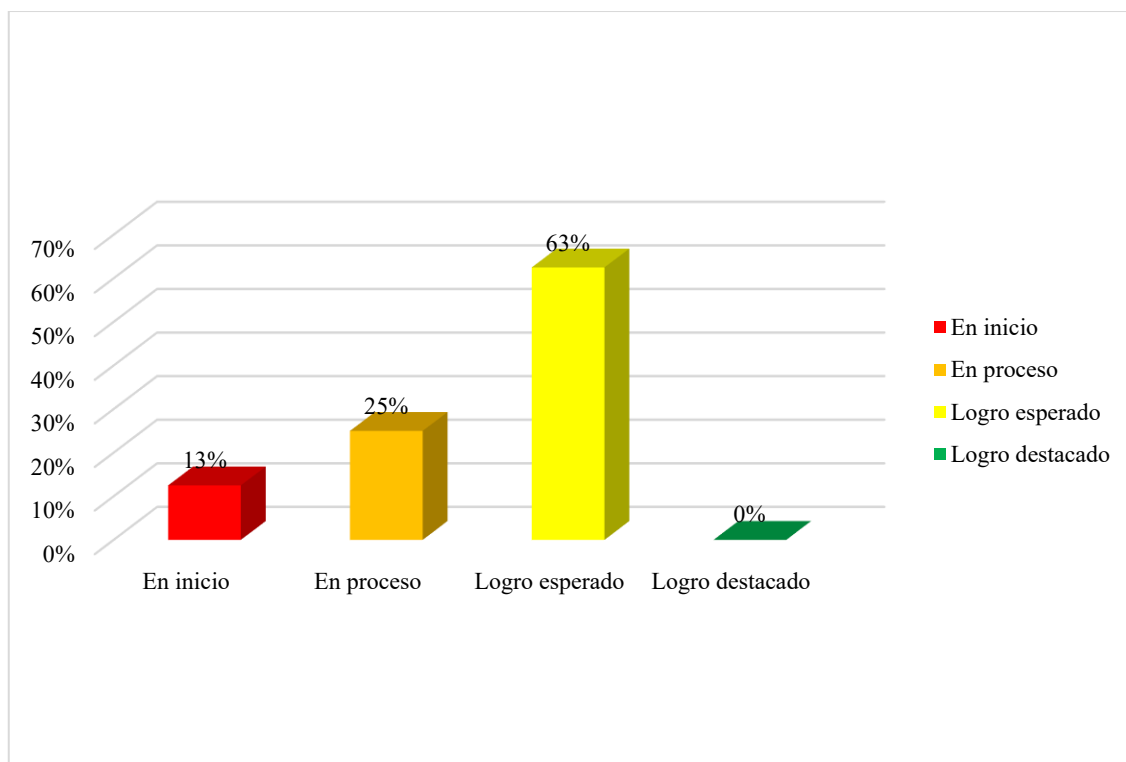
*Dimensión 3 después: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico*

Calificación	Frec.	%
En inicio / 1 (C)	2	13%
En proceso / 2 (B)	4	25%
Logro esperado / 3 (A)	10	63%
Logro destacado / 4 (AD)	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

*Fuente:* elaboración propia.

**Figura 8**

*Dimensión 3 después: Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico*



*Fuente:* elaboración propia.

### **Análisis e interpretación.**

En la dimensión Monitorear y ajustar su desempeño, los resultados posteriores a la aplicación del juego cooperativo evidencian un progreso favorable en los niños y niñas de cinco años. La mayoría alcanzó el nivel de logro esperado con un 63% (10 estudiantes), mientras que el 25% (4 estudiantes) se ubicó en proceso y el 13% (2 estudiantes) en inicio. No se reportaron casos en logro destacado, lo que indica que, si bien los avances fueron significativos, aún no se consolidó un desempeño sobresaliente en la autorregulación y ajuste de conductas. Estos resultados reflejan que más de la mitad de los estudiantes lograron incorporar estrategias básicas de autocontrol y de revisión de sus acciones durante la dinámica de aprendizaje, lo que constituye un avance importante en el desarrollo de la autonomía. Según Charo et al. (2024), la capacidad de monitorear y ajustar el propio comportamiento se fortalece a través de experiencias interactivas y retroalimentación constante, lo que coincide con el impacto positivo que generó el juego cooperativo en este estudio.

El hecho de que un grupo minoritario (38%) permanezca en los niveles de inicio y proceso sugiere que la autorregulación es una competencia que demanda tiempo y acompañamiento sostenido. Estos estudiantes probablemente requieren apoyos diferenciados, mayor práctica y estrategias personalizadas para consolidar su capacidad de reflexionar sobre sus acciones y corregirlas en función de las metas propuestas. Como sostienen Clemente et al. (2023), la construcción de habilidades socioemocionales y de autorregulación se da de manera progresiva, siendo indispensable la mediación del docente y la interacción con pares para que el niño logre transferir lo aprendido en el juego a otros contextos. En este sentido, los resultados demuestran que el juego cooperativo favoreció en gran medida el aprendizaje autónomo, pero también evidenció la necesidad de intervenciones complementarias que refuercen la autoevaluación y la capacidad de ajustar conductas en situaciones diversas.

Desde el enfoque pedagógico, los hallazgos resaltan el valor del juego cooperativo como estrategia didáctica para desarrollar la metacognición temprana, entendida como la habilidad de observar, reflexionar y regular el propio aprendizaje. Villalobos (2024) enfatiza que cuando los niños participan en actividades donde deben revisar y corregir sus acciones en tiempo real, se potencia su autonomía y se fortalecen competencias clave para la vida escolar. En esta investigación, el alto porcentaje de estudiantes en logro esperado constituye evidencia de que el juego no solo cumple una función lúdica, sino que se convierte en una herramienta pedagógica eficaz para cultivar la autorregulación y la reflexión crítica sobre el propio desempeño. De esta manera, se reafirma que los aprendizajes mediados por dinámicas cooperativas son más significativos, pues integran aspectos cognitivos, emocionales y sociales en un mismo proceso formativo.

#### **4.1.5. Análisis comparativo de los resultados descriptivos, antes y posterior a la aplicación del juego cooperativo**

***A nivel global de la variable autonomía***, los resultados evidencian un cambio sustancial en la distribución de frecuencias tras la aplicación de la estrategia basada en el juego cooperativo. En la medición inicial (pretest), la mayor parte del grupo se encontraba en niveles incipientes de desarrollo: un 44 % (7 niños) se situaba en la categoría Inicio y un 31 % (5 niños) en Proceso. Esto significa que, en conjunto, el 75 % de los participantes evidenciaban dificultades para autorregular sus acciones, tomar decisiones con independencia o sostener conductas de responsabilidad personal, lo que reflejaba una autonomía aún frágil y dependiente del adulto. En contraste, solo el 25 % (4 niños) alcanzaba los niveles más altos de desempeño Logro esperado o Logro destacado, lo cual



revelaba que las prácticas autónomas eran excepcionales y no generalizadas dentro del grupo.

Posteriormente, al aplicar el postest tras la implementación de las dinámicas cooperativas, la distribución se transformó de manera clara y contundente: un 50 % (8 niños) alcanzó la categoría Logro destacado y un 31 % (5 niños) Logro esperado, de modo que el 81 % del grupo se ubicó en los niveles altos de la variable. Paralelamente, los desempeños en niveles bajos se redujeron drásticamente: Proceso descendió a un 13 % (2 niños) y Inicio a un 6 % (1 niño). En términos de variación porcentual, los niveles altos crecieron en 56 puntos (de 25 % a 81 %), mientras que los bajos decrecieron en la misma magnitud (de 75 % a 19 %). Este corrimiento no solo refleja una mejora cuantitativa, sino un verdadero salto cualitativo en las prácticas de autonomía infantil.

El resultado es coherente con la literatura especializada en aprendizaje cooperativo, la cual sostiene que las experiencias de colaboración organizada — al implicar interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual y grupal, y procesamiento reflexivo del trabajo en equipo— generan un contexto fértil para que los niños ejerciten la toma de decisiones, la regulación de su conducta y la autoorganización en relación con otros (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Azorín, 2018). Estos avances, además, guardan estrecha correspondencia con los lineamientos del Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú (MINEDU, 2017), particularmente con la competencia transversal “gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, que exige que los estudiantes desarrollen capacidades de establecer metas, planificar sus acciones y autorregular sus procesos de aprendizaje. De este modo, la evidencia empírica obtenida no solo valida la eficacia pedagógica del juego cooperativo,

sino que también ratifica su pertinencia como estrategia alineada con las políticas educativas nacionales orientadas a la formación integral del estudiante.

**En la Dimensión 1** (Establece metas personales de aprendizaje) los resultados muestran un avance particularmente significativo y revelador en el desarrollo de la autonomía infantil. En la fase inicial (pretest), la gran mayoría de los niños se encontraba en niveles bajos de desempeño: 12 de ellos (86 %) en la categoría Inicio, lo que reflejaba grandes limitaciones para anticipar propósitos, organizar su actuar o establecer criterios claros para la consecución de un objetivo. Solo 4 niños (14 %) lograban alcanzar el nivel de Logro esperado, lo que confirmaba que la habilidad de plantearse metas con claridad y orientar sus acciones hacia ellas no era aún una práctica generalizada en el grupo.

Tras la aplicación del juego cooperativo, la distribución se transformó de manera sustancial: los niños en Inicio se redujeron drásticamente a 2 (13 %), emergió la categoría En proceso con 5 estudiantes (31 %) y el Logro esperado ascendió a 9 (56 %). La variación porcentual en este último nivel fue de 42 puntos (de 14 % a 56 %), lo cual constituye un salto pedagógicamente relevante, al evidenciar que más de la mitad del grupo adquirió la capacidad de formular propósitos claros y de vincular sus acciones con metas compartidas, condición esencial de la autonomía en el ámbito educativo.

Estos hallazgos no solo confirman el impacto positivo de la propuesta didáctica, sino que además se alinean con los postulados de Lobato (1997), quien sostiene que la formulación de metas constituye el núcleo de la autorregulación cognitiva y emocional, así como con las premisas del aprendizaje cooperativo descritas por Johnson, Johnson y Holubec (1994), quienes plantean que los objetivos comunes favorecen la planificación conjunta y la clarificación de criterios de éxito. De igual modo, estudios recientes en el ámbito nacional evidencian que el juego intencionado y cooperativo actúa como



un catalizador de la independencia funcional, la toma de decisiones y la autodeterminación desde la infancia temprana, reforzando la capacidad de los niños para organizar sus aprendizajes en función de metas claras (Casimiro, 2020; Arones, 2020).

**La Dimensión 2** (Autorregula conscientemente su proceso de aprendizaje) los resultados reflejan un cambio sustantivo en la manera en que los niños estructuran y ejecutan sus aprendizajes. En la medición inicial (pretest), la mayoría se encontraba en niveles incipientes: 8 estudiantes (50 %) se ubicaban en Inicio y 6 (38 %) en Proceso, lo que mostraba que aún no lograban secuenciar sus acciones ni distribuir tareas de manera ordenada. Solo 2 niños (13 %) alcanzaban Logro esperado, lo cual evidenciaba que la organización estratégica era una capacidad poco desarrollada en el grupo.

Después de la intervención con el juego cooperativo, los datos revelan una transformación significativa. Los estudiantes en Inicio se redujeron a 2 (13 %) y en Proceso a 3 (19 %), mientras que Logro esperado ascendió a 10 (63 %) y emergió un nuevo nivel, Logro destacado, con 1 estudiante (6 %). En términos de variación porcentual, el incremento de 50 puntos en desempeño esperado (de 13 % a 63 %) confirma que la estrategia didáctica fortaleció la capacidad de los niños para planificar acciones concretas, organizar secuencias, distribuir roles y seleccionar recursos adecuados, competencias claves para el ejercicio de la autonomía.

Este salto cualitativo encuentra respaldo en la literatura. García, Traver y Candela (2019) destacan que las dinámicas cooperativas bien estructuradas fomentan la secuenciación de pasos y la coordinación entre pares, mientras que Azorín (2018) subraya que el aprendizaje cooperativo genera un entorno donde los niños desarrollan habilidades organizativas al tener que consensuar estrategias comunes. En el contexto nacional, investigaciones como las de Pari



y Tito (2021) y Peñaherrera (2023) evidencian que las propuestas lúdicas organizadas en educación inicial incrementan la autonomía operativa y social, al permitir que los niños internalicen la importancia de planificar y ejecutar acciones conjuntas.

En consecuencia, el aumento en esta dimensión demuestra que el juego cooperativo no solo mejora la interacción social, sino que también actúa como un dispositivo pedagógico eficaz para el desarrollo de la planificación estratégica, lo que prepara a los estudiantes para enfrentar tareas más complejas y fortalece las bases de la autorregulación en la infancia.

**En la Dimensión 3:** Evalúa reflexivamente su propio desempeño académico, los resultados reflejan un proceso de consolidación de la autorregulación, entendida como la capacidad de los niños para supervisar sus propios avances, identificar errores y modificar sus estrategias de acción. En la evaluación inicial (pretest), los desempeños se encontraban mayoritariamente en niveles bajos: 7 estudiantes (44 %) en Inicio y 6 (38 %) en Proceso, mientras que únicamente 3 (19 %) alcanzaban Logro esperado. Esta distribución evidenciaba que, antes de la intervención, los niños presentaban dificultades para revisar sus desempeños de manera crítica y para establecer mecanismos de ajuste frente a obstáculos o errores en la tarea.

Tras la aplicación del juego cooperativo, se produjo un desplazamiento significativo en la distribución de los niveles. En el postest, Inicio se redujo a 2 estudiantes (13 %), Proceso a 4 (25 %) y Logro esperado ascendió a 10 (63 %), lo que representa un incremento de 44 puntos porcentuales respecto a la medición inicial. Este avance demuestra que el entorno cooperativo, al promover la interacción promotora, la retroalimentación constante entre pares y el procesamiento grupal, se convierte en un medio eficaz para que los niños aprendan a evaluar sus propios desempeños, corregir errores de forma



autónoma y compartir avances con el grupo, incluso en etapas tempranas del desarrollo (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Juárez, Rasskin & Mendo, 2019).

Asimismo, el componente lúdico-social del juego cooperativo genera un clima motivador y seguro que estimula procesos de autorregulación y autocontrol, tanto a nivel cognitivo como emocional. En esta línea, Blakemore y Frith (2007) destacan que la autorregulación se construye en interacción con experiencias sociales significativas, mientras que Guzmán (2018) resalta que el juego, al estar cargado de motivación intrínseca, favorece la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje y la disposición a ajustarlos de manera proactiva.

En suma, los hallazgos en esta dimensión confirman que el juego cooperativo constituye una estrategia pedagógica de alto impacto para fortalecer la autorregulación infantil, al proporcionar un espacio donde los niños aprenden no solo a monitorear su progreso, sino también a reorientar sus acciones en función de metas compartidas, lo que sienta las bases para un aprendizaje autónomo y sostenido.

## 4.2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES

### 4.2.1. Prueba de normalidad.

**Tabla 14**

*Prueba de normalidad*

	Pruebas de normalidad		
		Shapiro-Wilk	
	Estadístico	gl	Sig.
Variable dependiente: Autonomía	,812	16	,004

*Fuente:* elaboración propia

#### **Análisis e interpretación.**

En la tabla presentada se observa la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk para la variable dependiente Autonomía, con un estadístico  $W = 0.812$ ,  $gl = 16$  y un nivel de significancia (Sig.) = 0.004. Esta prueba, recomendada para tamaños de muestra reducidos ( $n < 50$ ), constituye uno de los procedimientos más robustos para evaluar el supuesto de normalidad de los datos, superando en sensibilidad a otros contrastes como el Kolmogorov-Smirnov (Field, 2018). La hipótesis nula planteada establece que los datos siguen una distribución normal ( $H_0: p > 0.05$ ), mientras que la hipótesis alternativa propone que los datos no presentan normalidad ( $H_a: p < 0.05$ ). El resultado obtenido ( $p = 0.004 < 0.05$ ) conduce al rechazo de  $H_0$ , confirmando que los puntajes de la variable Autonomía no se distribuyen normalmente. Tal hallazgo implica que el conjunto de datos presenta asimetrías o desviaciones significativas respecto a una curva normal teórica, condición que limita la aplicación de pruebas paramétricas que asumen este supuesto.



De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la comprobación de los supuestos estadísticos es un paso metodológico esencial, pues garantiza la validez de las inferencias. En este caso, el incumplimiento de la normalidad obliga a recurrir a pruebas no paramétricas, dado que las técnicas paramétricas como la t de Student para muestras relacionadas perderían consistencia y podrían llevar a conclusiones sesgadas (Sánchez et., 2018). Por ello, considerando la naturaleza de la variable Autonomía, medida a partir de dimensiones que implican indicadores de carácter ordinal y que reflejan procesos conductuales y actitudinales en los estudiantes, se seleccionó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Esta prueba no paramétrica resulta pertinente porque no exige normalidad en los datos y es especialmente adecuada para contrastar diferencias en mediciones repetidas dentro de un mismo grupo (Narváez, 2009). De este modo, el análisis de la tabla confirma no solo la pertinencia técnica de descartar la normalidad, sino también la decisión metodológica de emplear procedimientos no paramétricos coherentes con la naturaleza de los datos y los objetivos de la investigación.

#### 4.2.2. Prueba de hipótesis general.

**Ha:** El juego cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.

**H0:** El juego cooperativo no influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.

**Tabla 15**

*Comprobación de hipótesis general*

Prueba de Wilcoxon	
Z	-2,198 <sup>p</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0,018
R <sup>2</sup>	0,62

*Fuente:* elaboración propia.

#### **Análisis e interpretación.**

En la Tabla se presentan los resultados de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para rangos con signo, aplicada con el propósito de comprobar la hipótesis general del estudio. El valor obtenido del estadístico fue  $Z = -2,198$ , con un nivel de significancia bilateral de  $p = 0,018$ , y un coeficiente de determinación  $R^2 = 0,62$ .

En primer lugar, el valor de  $p = 0,018$  es menor que el nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ , lo que implica que existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alterna ( $H_a$ ). En consecuencia, se confirma que el juego cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.° 1150 Casuarinas de Juliaca. Esta decisión estadística se sustenta en la teoría inferencial, según la cual cuando  $p < \alpha$ , las diferencias observadas en los resultados no pueden atribuirse al azar, sino a la intervención aplicada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).



En segundo lugar, el valor negativo del estadístico  $Z = -2,198$  indica la dirección de los cambios producidos en los rangos de las mediciones pretest y postest, evidenciando que los puntajes posteriores a la aplicación del juego cooperativo fueron mayores a los obtenidos en la evaluación inicial. Este resultado muestra que la intervención generó una mejora en el nivel de autonomía, reflejada en la capacidad de los niños para tomar decisiones simples, autorregularse y participar de manera más independiente en las actividades escolares. De este modo, el juego cooperativo no solo produjo una diferencia significativa, sino que esa diferencia fue favorable al fortalecimiento de la autonomía.

En tercer lugar, el valor de  $R^2 = 0,62$  revela un tamaño del efecto considerable. En la práctica investigativa, un  $R^2$  superior a 0,50 se interpreta como un efecto alto, lo que significa que un 62 % de la variabilidad en el desarrollo de la autonomía puede explicarse por la implementación del juego cooperativo. Este hallazgo no solo confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa, sino que además evidencia que el impacto pedagógico del juego cooperativo fue sólido y consistente, generando cambios relevantes en el comportamiento y desempeño de los niños.

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, este resultado implica que el juego cooperativo se constituye en una estrategia metodológica eficaz para promover la autonomía infantil, pues propicia espacios donde los estudiantes deben interactuar, tomar decisiones, coordinar acciones y asumir responsabilidades dentro de un marco lúdico. Estos procesos, de acuerdo con las teorías del aprendizaje socioconstructivista, fortalecen la capacidad del niño para desenvolverse de manera autónoma en contextos sociales y académicos (Vygotsky, 1978; Piaget, 1972). En este sentido, aceptar la hipótesis alterna no solo significa que los resultados del pretest y postest fueron estadísticamente distintos, sino que se valida empíricamente que el juego cooperativo fue determinante en la mejora de la autonomía, superando las limitaciones de un enfoque tradicional y demostrando su pertinencia como recurso didáctico en la educación inicial.

#### 4.2.3. Prueba de hipótesis específica 1.

**Ha:** El juego cooperativo influye significativamente en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.

**H0:** El juego cooperativo no influye significativamente en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.

**Tabla 16**  
*contraste de la HE 1*

Prueba de Wilcoxon	
Z	-1,960 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0,012
R <sup>2</sup>	0,40

*Fuente:* elaboración propia.

#### **Análisis e interpretación.**

En la Tabla se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon para contrastar la hipótesis específica que plantea que el juego cooperativo influye significativamente en la capacidad de los niños para definir metas de aprendizaje. El estadístico arrojó un valor de  $Z = -1,960$ , con un nivel de significancia bilateral de  $p = 0,012$ , y un coeficiente de determinación de  $R^2 = 0,40$ .

En primer lugar, dado que el valor de  $p$  (0,012) es menor al nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ , se procede a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la hipótesis alterna ( $H_a$ ). Esto significa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en el pretest y el posttest, lo que confirma que el juego cooperativo sí influyó en la mejora de la capacidad de los niños para definir metas de aprendizaje. De acuerdo con la metodología estadística, este resultado respalda la validez de la intervención, pues evidencia que el cambio observado no se debe al azar (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).



En segundo lugar, el valor del estadístico Z negativo (-1,960) indica que los rangos del postest fueron superiores a los del pretest, mostrando una tendencia de mejora en la capacidad de autorreflexión y planificación de los niños tras la aplicación de actividades cooperativas. Dicho de otra manera, los estudiantes desarrollaron una mayor habilidad para proponerse metas claras, anticipar logros y orientar su propio aprendizaje, lo que es un indicador directo de autonomía y autorregulación.

En tercer lugar, el valor de  $R^2 = 0,40$  señala que un 40 % de la variabilidad en la capacidad de los niños para definir metas de aprendizaje se explica por la implementación del juego cooperativo. Si bien este tamaño del efecto es moderado, resulta pedagógicamente relevante, pues implica que casi la mitad del progreso obtenido se debe directamente a la estrategia empleada. Esto coincide con planteamientos de la psicología educativa, donde se sostiene que las dinámicas cooperativas fortalecen el pensamiento prospectivo, la toma de decisiones y la capacidad de organizar conductas en función de objetivos (Bandura, 1986; Zimmerman, 2002).

Finalmente, en términos pedagógicos, aceptar la hipótesis alterna significa que el juego cooperativo constituye una estrategia eficaz para desarrollar competencias metacognitivas en la educación inicial, ya que a través de actividades de planificación conjunta, resolución de problemas y toma de acuerdos, los niños aprenden a definir metas de manera progresiva y significativa. En esta línea, autores como Vygotsky (1978) sostienen que las interacciones sociales orientadas a la cooperación potencian las funciones cognitivas superiores, entre ellas la autorregulación y la planificación del aprendizaje.

#### 4.2.4. Prueba de hipótesis específica 2.

**Ha:** El juego cooperativo contribuye de manera significativa a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.

**H0:** El juego cooperativo no contribuye de manera significativa a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.

**Tabla 17**  
*contraste de la HE 2*

Prueba de Wilcoxon	
Z	-2,163 <sup>p</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0,031
R <sup>2</sup>	0,27

*Fuente:* elaboración propia.

#### **Análisis e interpretación.**

La Tabla presenta los resultados de la prueba de Wilcoxon aplicada a la segunda hipótesis específica, la cual buscaba comprobar si el juego cooperativo contribuye significativamente a la organización de acciones estratégicas para alcanzar metas de aprendizaje en los niños. Los resultados obtenidos fueron:  $Z = -2,163$ , un nivel de significancia bilateral de  $p = 0,031$ , y un coeficiente de determinación de  $R^2 = 0,27$ .

En primer lugar, al observar que el valor de  $p$  (0,031) es menor que el nivel de significancia  $\alpha = 0,05$ , se procede a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y a aceptar la hipótesis alterna ( $H_a$ ). Esto significa que los cambios observados entre el pretest y el postest son estadísticamente significativos y no obedecen al azar, confirmando que el juego cooperativo contribuyó positivamente a que los niños organizaran de mejor manera sus acciones estratégicas para alcanzar metas de aprendizaje.



En segundo lugar, el valor de Z negativo (-2,163) refleja que los rangos del posttest fueron superiores a los del pretest, lo cual demuestra que después de la implementación del juego cooperativo, los estudiantes lograron avances evidentes en la planificación de pasos, toma de decisiones y ejecución ordenada de actividades con el propósito de conseguir los objetivos propuestos. Este hallazgo resulta clave, ya que pone en evidencia un desarrollo progresivo de la función ejecutiva y la autorregulación conductual en los niños.

En tercer lugar, el coeficiente de determinación obtenido ( $R^2 = 0,27$ ) indica que un 27 % de la variabilidad en la capacidad de los niños para organizar acciones estratégicas se explica por la aplicación del juego cooperativo. Aunque este tamaño de efecto es más bajo que en la primera hipótesis, sigue siendo relevante, pues muestra que más de una cuarta parte del progreso alcanzado se debe directamente a la estrategia didáctica aplicada. Este resultado confirma la validez pedagógica de las dinámicas cooperativas, que estimulan en los niños el trabajo planificado, la coordinación y la anticipación de acciones para cumplir metas.

Desde una perspectiva pedagógica, aceptar la hipótesis alterna implica reconocer que el juego cooperativo es una herramienta efectiva para potenciar en los niños la capacidad de estructurar y organizar acciones de manera coherente y orientada al logro. Estas competencias, vinculadas a la planificación estratégica en edades tempranas, fortalecen no solo los aprendizajes inmediatos, sino también habilidades transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autogestión del aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), las interacciones sociales guiadas en entornos cooperativos potencian las funciones cognitivas superiores, entre ellas la planificación y la organización de actividades. Asimismo, investigaciones contemporáneas (Johnson & Johnson, 2017; Slavin, 2019) han demostrado que el aprendizaje cooperativo fomenta la capacidad de estructurar tareas colectivas e individuales en función de metas comunes.

#### 4.2.5. Prueba de hipótesis específica 3.

**Ha:** El juego cooperativo tiene un efecto significativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.

**H0:** El juego cooperativo no tiene un efecto significativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.

**Tabla 18**  
*contraste de la HE 3*

Prueba de Wilcoxon	
Z	-1,252 <sup>b</sup>
Sig. asintótica(bilateral)	0,045
R <sup>2</sup>	0,85

*Fuente:* elaboración propia.

#### **Análisis e interpretación.**

La Tabla muestra los resultados de la prueba de Wilcoxon para comprobar la tercera hipótesis específica, que planteaba que el juego cooperativo tiene un efecto significativo en la capacidad de los niños para monitorear y ajustar su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Los resultados indican un estadístico  $Z = -1,252$ , un nivel de significancia bilateral de  $p = 0,045$  y un coeficiente de determinación de  $R^2 = 0,85$ .

En primer lugar, al observarse que  $p = 0,045 < 0,05$ , se procede a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y a aceptar la hipótesis alterna ( $H_a$ ). Esto significa que el juego cooperativo tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desarrollo de la capacidad de los niños para autorregular su aprendizaje mediante el monitoreo y ajuste de su propio desempeño.



En segundo lugar, el valor del estadístico Z negativo (-1,252) indica que las puntuaciones obtenidas en el postest fueron superiores a las del pretest, lo que evidencia un progreso real en la habilidad de los niños para evaluar sus acciones, detectar errores y realizar correcciones oportunas en función de las metas planteadas. Este resultado es fundamental, ya que refleja un fortalecimiento de la metacognición, considerada como un proceso clave en la autonomía del aprendizaje.

En tercer lugar, el coeficiente de determinación ( $R^2 = 0,85$ ) muestra que el 85 % de la variabilidad en la capacidad de monitoreo y ajuste del desempeño en los niños se explica por la implementación del juego cooperativo. Este valor representa un efecto muy alto, lo cual confirma que la estrategia pedagógica no solo influyó de manera significativa, sino que tuvo un impacto determinante en el desarrollo de esta competencia. La magnitud del efecto supera ampliamente lo observado en hipótesis previas, lo que sugiere que el juego cooperativo es especialmente eficaz para fortalecer habilidades de autorregulación.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos permiten afirmar que el juego cooperativo fomenta la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje, en la medida en que los niños se ven motivados a reflexionar sobre su desempeño, identificar aciertos y errores, y realizar ajustes inmediatos para mejorar sus resultados. Esto se alinea con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que plantea que el aprendizaje se potencia en contextos de interacción cooperativa, donde los niños no solo participan activamente, sino que también aprenden a regular su conducta y evaluar su progreso en relación con los demás. Asimismo, investigaciones recientes (Zimmerman, 2013; Schunk & DiBenedetto, 2020) han señalado que las dinámicas cooperativas contribuyen a fortalecer la autorregulación metacognitiva, ya que los estudiantes se ven obligados a monitorear y adaptar continuamente sus estrategias para alcanzar las metas de aprendizaje.



### 4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El propósito central de esta investigación fue determinar la influencia del juego cooperativo en el desarrollo de la autonomía en niños de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca. Los resultados obtenidos muestran cambios estadísticamente significativos en todas las dimensiones evaluadas, lo que corrobora que la lúdica constituye un medio pedagógico de alto impacto para favorecer procesos de autorregulación, planificación y logro autónomo en la primera infancia. Estos hallazgos no solo validan la hipótesis planteada, sino que también demuestran la pertinencia del uso de dinámicas cooperativas como herramienta formativa alineada con las exigencias del currículo nacional de educación inicial.

*En el análisis global de la variable autonomía*, los resultados evidencian un progreso sustantivo en el desempeño de los niños tras la implementación del juego cooperativo. En la medición inicial (pretest), predominaban los niveles bajos: el 44 % de los estudiantes (7 niños) se encontraba en Inicio y únicamente un 13 % (2 niños) alcanzaba el nivel Destacado, lo que reflejaba que la mayoría presentaba dificultades en el establecimiento de metas, la organización de acciones y el monitoreo de sus aprendizajes de manera autónoma. Sin embargo, tras la intervención pedagógica basada en dinámicas cooperativas, la distribución cambió de forma notoria: en el postest, el nivel Inicio se redujo drásticamente a 6 % (1 niño), mientras que el nivel Destacado ascendió hasta el 50 % (8 niños), es decir, una variación de 37 puntos porcentuales respecto a la línea de base.



Desde el punto de vista inferencial, la prueba de Wilcoxon confirmó que este cambio no se debió al azar. Se obtuvo un valor de  $Z = -2,198$  con una significancia bilateral de  $p = 0,018 (< 0,05)$ , lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar que la intervención tuvo un efecto estadísticamente significativo. Asimismo, el cálculo del tamaño del efecto arrojó un  $R^2 = 0,62$ , lo que según criterios metodológicos corresponde a un impacto alto, reafirmando la potencia del juego cooperativo como estrategia de desarrollo de la autonomía infantil.

Estos hallazgos encuentran respaldo en la literatura reciente. Arteaga (2023) reportó que, al implementar un programa de juegos cooperativos en educación inicial, el 100 % de los estudiantes alcanzó el nivel de logro esperado, evidenciando una efectividad sobresaliente. Aunque los resultados del presente estudio no alcanzan ese porcentaje total, la tendencia es coincidente, pues los desempeños se desplazaron de los niveles bajos hacia logros consolidados, confirmando que la cooperación lúdica constituye un catalizador del desarrollo integral. Sin embargo, también se debe señalar que la magnitud del impacto depende de factores contextuales, como la duración de la intervención, la intencionalidad pedagógica y la diversidad de dinámicas implementadas (Johnson & Johnson, 2014; Azorín, 2018).

***En relación con el objetivo específico 1***, referido a la definición de metas de aprendizaje, los resultados evidencian un avance significativo en la capacidad de los niños para anticipar, organizar y proyectar sus propósitos académicos. En el pretest, la distribución de niveles mostraba un panorama preocupante: el 86 % (12 niños) se encontraba en Inicio, es



decir, con un desempeño incipiente caracterizado por la dificultad para establecer metas claras o comprender el sentido de las actividades; únicamente el 14 % (2 niños) alcanzaba el nivel de Logro esperado, reflejando que, antes de la intervención, la mayoría carecía de herramientas para planificar o definir objetivos personales de aprendizaje.

Tras la aplicación del programa de juego cooperativo, la situación se transformó de manera notoria. En el postest, el 56 % (9 niños) alcanzó el nivel de Logro esperado y un 31 % (5 niños) se posicionó en Proceso, evidenciando un corrimiento de los desempeños hacia niveles más altos y una clara reducción de los desempeños iniciales. Esta mejora revela que las dinámicas cooperativas ofrecieron contextos donde los estudiantes aprendieron a anticipar metas, explicitar criterios de éxito y decidir cursos de acción colectivos, competencias esenciales para el desarrollo de la autonomía cognitiva y funcional.

El análisis estadístico con la prueba de Wilcoxon confirmó la relevancia de este cambio: se obtuvo un valor de  $Z = -1,960$ , con un nivel de significancia de  $p = 0,012 (< 0,05)$ , lo que valida que la mejora fue estadísticamente significativa. Asimismo, el  $R^2 = 0,40$  indicó un efecto moderado, suficiente para sostener que la intervención tuvo un impacto positivo, aunque aún con posibilidades de mayor consolidación mediante procesos de mayor duración y diversificación de estrategias.

Estos hallazgos se corroboran con la investigación de Macías-Zambrano y Henríquez-Coronel (2023), quienes reportaron que el 87,5 % de los niños alcanzó independencia funcional después de participar en



actividades educativas lúdicas, superando el 56 % registrado en este estudio. La comparación muestra que, aunque la magnitud de los resultados difiere, la tendencia es coincidente: los juegos cooperativos son catalizadores eficaces para que los estudiantes aprendan a organizar y proyectar metas personales, fortaleciendo así una de las dimensiones clave de la autonomía.

***En relación con el objetivo específico 2***, vinculado a la organización de acciones estratégicas, los resultados muestran un avance notable en la capacidad de los estudiantes para estructurar secuencias de acción, distribuir roles y seleccionar recursos adecuados al momento de realizar actividades en equipo.

En el pretest, los datos reflejaban un escenario de debilidad: el 50 % (8 niños) se encontraba en nivel de Inicio, es decir, con grandes limitaciones para ordenar tareas, coordinar con sus compañeros o sostener una planificación mínima. El 38 % (6 niños) se ubicó en Proceso y solo el 13 % (2 niños) alcanzó el nivel de Logro esperado, mientras que \*ningún estudiante accedía al nivel de Logro destacado. Estos resultados iniciales evidencian que la mayoría de los niños actuaba de forma improvisada, sin establecer estrategias claras ni organizar adecuadamente sus acciones.

Tras la intervención basada en juegos cooperativos, la transformación fue evidente. En el postest, el porcentaje en Inicio cayó drásticamente al 13 % (2 niños), mientras que el Logro esperado aumentó hasta el 63 % (10 niños) y, por primera vez, apareció un 6 % (1 niño) en



Logro destacado, lo cual demuestra que los juegos cooperativos propiciaron un aprendizaje colectivo que facilitó la planificación conjunta y la estructuración de estrategias compartidas.

El análisis estadístico mediante la prueba de Wilcoxon corroboró la solidez de este cambio: se obtuvo un valor de  $Z = -2,163$ , con un nivel de significancia de  $p = 0,031 (< 0,05)$ , lo que indica que la diferencia fue estadísticamente significativa. El coeficiente de  $R^2 = 0,27$  refleja un efecto moderado, aunque suficiente para sostener que la intervención influyó en el desarrollo de la competencia analizada, si bien queda espacio para mayor consolidación mediante un tiempo más prolongado de aplicación.

Estos resultados encuentran respaldo en el estudio de Ramos (2020), quien evidenció que el 72 % de los estudiantes mejoró su capacidad de cooperación y planificación a través de dinámicas recreativas, cifra superior al 63 % obtenido en esta investigación, aunque ambas coinciden en que la planificación estratégica y la cooperación organizada son aprendizajes directamente potenciados por las actividades lúdicas.

**En lo que concierne al objetivo específico 3**, relacionado con la capacidad de monitorear y ajustar el desempeño, los resultados evidencian un progreso notable en el desarrollo de la autorregulación y la metacognición de los estudiantes.

En el pretest, se observaba que el 44 % (7 niños) se encontraba en el nivel de Inicio, lo que reflejaba serias limitaciones para identificar errores, autoevaluar sus logros y realizar ajustes en sus estrategias de



aprendizaje. El 38 % (6 niños) se ubicaba en Proceso y solo el 19 % (3 niños) alcanzaba el Logro esperado, mientras que ningún estudiante se posicionaba en el nivel de Logro destacado. Este panorama inicial evidenciaba que la mayoría de los niños carecía de herramientas suficientes para observar críticamente sus acciones y realizar correcciones efectivas.

Tras la intervención con juegos cooperativos, el escenario cambió de manera sustancial: el porcentaje en Inicio descendió al 13 % (2 niños), el Proceso disminuyó a 25 % (4 niños), mientras que el Logro esperado trepó a 63 % (10 niños). Aunque no se alcanzó un porcentaje en Logro destacado, el avance hacia niveles más altos confirma que las dinámicas implementadas favorecieron la retroalimentación entre pares, la comunicación grupal y el procesamiento cooperativo de la experiencia, condiciones que estimulan la autorregulación desde edades tempranas.

El análisis estadístico mediante la prueba de Wilcoxon refuerza esta mejora: se obtuvo un valor de  $Z = -1,252$ , con un nivel de significancia de  $p = 0,045 (< 0,05)$ , lo que valida que los cambios fueron estadísticamente significativos. Además, el coeficiente de determinación de  $R^2 = 0,85$  indica un efecto muy alto, lo que convierte a este objetivo en el que reporta la mayor magnitud de impacto dentro del estudio.

Estos resultados son coherentes con la investigación de Pari y Tito (2021), quienes documentaron que el 89,5 % de los estudiantes mejoró en autorregulación emocional e independencia funcional mediante juegos expresivos y cooperativos. Aunque el 63 % alcanzado en este estudio es



menor al registrado en aquella investigación, ambos trabajos coinciden en resaltar que las dinámicas cooperativas fortalecen la capacidad de monitorear el propio desempeño, identificar errores y reajustar estrategias, componentes centrales de la autonomía infantil.

Al contrastar con los antecedentes internacionales, se aprecia una coincidencia en la tendencia general: las dinámicas lúdicas y cooperativas logran generar progresos cuantificables en la autonomía infantil. Estudios en contextos diversos han reportado porcentajes de logro que oscilan entre el 72% y el 100%, mientras que en este estudio los valores fluctúan entre el 56% y el 63%. Esto sugiere que si bien el impacto del juego cooperativo es consistente, la magnitud de los logros puede estar mediada por factores contextuales como el tiempo de intervención, los recursos didácticos empleados, la formación docente y las características individuales de los estudiantes.

En conclusión, los resultados de esta investigación permiten afirmar que el juego cooperativo constituye una estrategia pedagógica eficaz y pertinente para promover el desarrollo de la autonomía infantil. Su impacto se evidencia de manera diferenciada según la dimensión evaluada: efecto moderado en la definición de metas y la organización de acciones, y efecto muy alto en la autorregulación del desempeño. La comparación con los antecedentes nacionales e internacionales muestra una consistencia clara en la efectividad de los juegos cooperativos, aunque los porcentajes obtenidos en este estudio se sitúan en un rango intermedio.



## CONCLUSIONES

**PRIMERA:** Se concluye que el juego cooperativo ejerce un efecto positivo y significativo en el desarrollo integral de la autonomía en los estudiantes de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca. Esto se evidenció mediante la prueba de Wilcoxon, que arrojó un valor de  $Z = -2,198$  y un nivel de significancia  $p = 0,018 (< 0,05)$ , acompañado de un coeficiente de determinación  $R^2 = 0,62$ , lo que confirma un efecto alto de la intervención. Estos resultados permiten afirmar que la inclusión de juegos cooperativos en la dinámica pedagógica constituye una estrategia de gran impacto para promover la autonomía infantil en sus diferentes dimensiones, generando avances sostenidos y medibles.

**SEGUNDA:** Se concluye que el juego cooperativo influye positivamente en la definición de metas de aprendizaje en los niños de educación inicial. Los resultados estadísticos muestran un valor de  $Z = -1,960$  con  $p = 0,012 (< 0,05)$  y un  $R^2 = 0,40$ , lo que refleja un efecto moderado. Este hallazgo pone de manifiesto que, tras la intervención, un número considerable de estudiantes fue capaz de plantear y organizar objetivos propios, incrementando de manera significativa sus niveles de autonomía en comparación con la evaluación inicial. Aunque el efecto se clasifica como moderado, su relevancia pedagógica es incuestionable, ya que constituye la base para el desarrollo de la autorregulación y la independencia académica.

**TERCERA:** Se concluye que el juego cooperativo tiene efectos positivos en la organización de acciones estratégicas de los estudiantes de la Institución Educativa Inicial N.º 1150. La prueba de Wilcoxon arrojó un valor de  $Z = -$



2,163 con  $p = 0,031 (< 0,05)$  y un  $R^2 = 0,27$ , lo que confirma un efecto significativo, aunque de magnitud moderada. Estos resultados evidencian que, después de la intervención lúdica, los niños lograron planificar y coordinar actividades en función de un objetivo común, lo que demuestra que el juego cooperativo fortalece la capacidad de organización y fomenta la cooperación como pilar de la autonomía infantil.

**CUARTA:** Finalmente se concluye que el juego cooperativo genera un impacto altamente positivo en la capacidad de monitorear y ajustar el desempeño en los niños de educación inicial. Los resultados obtenidos evidenciaron un valor de  $Z = -1,252$  con  $p = 0,045 (< 0,05)$  y un coeficiente de determinación  $R^2 = 0,85$ , lo que representa un efecto muy alto. Este hallazgo permite concluir que el juego cooperativo potencia significativamente los procesos de autorregulación, dado que los estudiantes demostraron mayor capacidad para evaluar, corregir y perfeccionar sus propias acciones. Esto confirma que las experiencias cooperativas no solo fortalecen la autonomía, sino que también desarrollan habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.



## RECOMENDACIONES

**PRIMERA:** Se recomienda a los docentes de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, se les recomienda incorporar de manera sistemática el juego cooperativo dentro de sus sesiones de aprendizaje. La evidencia obtenida demuestra que estas dinámicas potencian la autonomía infantil, fortaleciendo la capacidad de autorregulación, organización y monitoreo del desempeño. Su aplicación constante puede contribuir a un aprendizaje más activo, significativo y centrado en el niño.

**SEGUNDA:** Se recomienda a los educadores del nivel inicial de la UGEL San Román se les aconseja diseñar estrategias pedagógicas que integren actividades lúdicas con un enfoque cooperativo, promoviendo la diversidad de género, habilidades y estilos de aprendizaje en los grupos de trabajo. La conformación heterogénea de equipos favorece la interacción social, la interdependencia positiva y el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas a la autonomía.

**TERCERA:** Se recomienda a los docentes de la región de Puno se les sugiere fomentar espacios de igualdad y equidad durante la ejecución de los juegos cooperativos. Es importante asegurar los niños como niñas participen de manera activa y equitativa, evitando sesgos de género o situaciones de exclusión. Con ello se contribuye a una formación



inclusiva y democrática, garantizando el derecho de todos los estudiantes a desarrollar sus potencialidades.

**CUARTA:** Se recomienda a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) San Román se recomienda ofrecer programas de capacitación docente orientados al fortalecimiento de metodologías activas, especialmente aquellas centradas en el aprendizaje cooperativo. Dado que aún predomina el uso de estrategias tradicionales en la enseñanza inicial, es fundamental actualizar la práctica pedagógica con recursos innovadores que promuevan el desarrollo integral de la autonomía en los niños.

**QUINTA:** Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas iniciales en Juliaca, se les sugiere implementar un sistema de acompañamiento pedagógico basado en la orientación y la retroalimentación constructiva. Este acompañamiento debe promover la reflexión sobre la práctica docente y brindar recursos que motiven a los maestros a integrar de manera efectiva el juego cooperativo en sus sesiones. Un liderazgo pedagógico cercano y no impositivo contribuye a consolidar un clima institucional de innovación y mejora continua.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Álvarez, M. L. (2021). Reflexión metacognitiva y autoconfianza en el aprendizaje escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 15(2), 85–102.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.
- Arias Gonzales, J. (2020). *Proyecto de tesis: Guía para la elaboración*. Autor-Editor. <https://www.researchgate.net/publication/350072280>
- Arias Gonzáles, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica: Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas y humanas*. Enfoques Consulting EIRL.
- Arones, R. (2020). *Juego simbólico en la autonomía en estudiantes del nivel inicial de una institución educativa pública, Huamanga, Ayacucho, 2024* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/149655>
- Azorín Abellán, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000300181](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181)
- Arteaga Flores, M. A. (2023). *Aplicación de juegos cooperativos para mejorar las habilidades sociales en los niños y niñas de cuatro años de la Institución Educativa Capullitos de Amor, distrito de Chimbote, año 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad La Libertad–Chimbote]. Repositorio institucional. [https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/31463/JUEGOS\\_COOPERATIVOS\\_ARTEAGA\\_FLORES\\_MARY.pdf?sequence=1](https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/31463/JUEGOS_COOPERATIVOS_ARTEAGA_FLORES_MARY.pdf?sequence=1)
- Bernal Torres, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.



- Blakemore, S., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación* (5.ª ed.). Editorial Ariel.
- Caballero Romero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis*. Cengage Learning Editores.
- Carrasco Díaz, S. (2008). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (2.ª ed.). Editorial San Marcos.
- Casimiro, D. (2020). *Actividades para propiciar la autonomía infantil en niños y niñas del nivel inicial: Revisión sistemática* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/70966>
- Ccallo, C. (2019). *El desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 años del I.E.I. N.º 858 Huanatínco - Cusco* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/12478>
- Condori, Y. (2023). *Desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 194 "Corazón de Jesús" del distrito Ácora-Puno, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/20733>
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *El Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. MINEDU.
- Dávila Reyes, M. (2020). *Aprendizaje cooperativo según Slavin para resolución de problemas matemáticos en estudiantes de secundaria de la I.E. Emilio Lefebvre, Moche, 2019* [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo].
- Delgado, P. A., & Ramírez, S. E. (2022). *Monitoreo metacognitivo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación básica*. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 18(1), 45–67.
- Díaz Narváez, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud* (2.ª ed.). RIL Editores.



- Donoso Osorio, E., Valdés Morales, R., & Cisternas Núñez, P. (2020). Las interacciones pedagógicas en las clases de resolución de problemas matemáticos. *Páginas de Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1920>
- Espinoza Freire, E. E., Samaniego Ocampo, R. de L., Guamán Gómez, V. J., & Vélez Torres, E. O. (2020). La metodología cooperativa para el aprendizaje. *Publicaciones*, 50(2), 41–58. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13942>
- Espejo, R., & Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente: Metodologías activas para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.
- García, R., Traver, J., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas*. Publicaciones ICCE.
- Gonzales, R., & Remigio, W. (2021). *Estrategias que favorecen el desarrollo de la autonomía en niños del nivel inicial de la Institución Educativa Particular "Santo Domingo de Guzmán" - Huacho* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/6075>
- Granados Gómez, O., & Mórelo González, N. (2021). *Aprendizaje cooperativo como estrategia en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de Quinto grado en la I.E.D. Thelma Rosa Arévalo* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/8447>
- Guzmán, M. (2018). *Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbayá Valley*. *Revista Conrado*, 14(64), 153-156.
- Hawking, S. (2007). *The theory of everything*. Random House Mondadori.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Acción psicológica*, 10(2), 3–20.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2019). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Educación.



- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). Cooperative learning in the classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Juárez Pulido, M., Rasskin Gutman, I., & Mendo Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Linares Navarro, N., & Moncca Sapacayo, V. (2022). El juego lúdico y las habilidades sociales en los niños de 5 años de la I.E. Bertolt Brecht, Callao. Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/101330/4/Linares\\_NN-Moncca\\_SV-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/101330/4/Linares_NN-Moncca_SV-SD.pdf)
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- Macías-Zambrano, C., & Henríquez-Coronel, M. (2023). Estrategias didácticas para el desarrollo de la autonomía en niños del nivel preescolar. *MQRInvestigar*, 7(2), 886-900. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.2.2023.886-900>
- Martínez, L. A. (2021). Metodologías activas y aprendizaje cooperativo en educación inicial: Enfoques, experiencias y desafíos. Editorial Pedagógica Andina.
- Ministerio de Educación. (2017). Programa curricular de la educación primaria. MINEDU.
- Minedu. (2022). El Perú en PISA 2018: Informe nacional de resultados. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Montalvo, R. (2023). El desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 años de la Institución Educativa Inicial N.º 270 Independencia de la ciudad de Puno - 2021 [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/19793>



- Moreira-Mero, K., Marín-Llaver, L., & Vera-Viteri, L. (2021). La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral. *Polo del Conocimiento*, 6(8), 135–153. <https://doi.org/0.23857/pc.v6i5.2734>
- Narvárez Rivero, M. (2015). Autonomía para aprender y autonomía para vivir. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*. [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPC\\_9ab0c6b329b2a88cb02212b7b9b4dc34](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPC_9ab0c6b329b2a88cb02212b7b9b4dc34)
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.<sup>a</sup> ed.). Ediciones de la U.
- Pari, Y., & Tito, D. (2021). Talleres Clown para desarrollar la autonomía en niños y niñas de 4 años de la I.E.I. N.º 287 Torres de San Carlos - Puno [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/16111>
- Parra Álvarez, M., & Flores Macías, R. (2008). Aprendizaje cooperativo en la solución de problemas con fracciones. *Educación Matemática*, 20(1), 31-52.
- Peñaherrera, M. (2023). El desarrollo de la autonomía a través de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en niños de 5 años de una I.E. de Lima en el contexto de educación a la distancia [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25342>
- Pino Gotuzzo, R. (2007). *Metodología de la investigación*. Editorial San Marcos.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Aique Grupo Editor.



- Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma.
- Serna Gómez, H., & Díaz Peláez, A. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. Fundación Universitaria María Cano.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Silva Cortés, C. (2019). La neuroeducación en preescolar para la enseñanza de las matemáticas. Memorias del XXI Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación Clidi.
- Tuárez Párraga, J. M., & Tarazona Meza, A. K. (2022). Metodología lúdica en la construcción de la identidad y autonomía de los niños de Educación Inicial. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 26(Extraordinario), 459–475. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1682>
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.
- Valladares Aliaga, W. (2022). Método Singapur y su incidencia en la resolución de problemas matemáticos de nivel primaria de un colegio privado de Lima, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99079>
- Villalobos López, J. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zambrano Verdesoto, G. (2021). Metodologías activas generadoras de un aprendizaje significativo en la educación superior. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <https://doi.org/10.17993/DidelInnEdu.2021.49>



## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p><b>PROBLEMA GENERAL</b></p> <p>¿En qué medida el juego cooperativo influye en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL</b></p> <p>Determinar la influencia del juego cooperativo en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.</p>	<p><b>HIPÓTESIS GENERAL</b></p> <p>El juego cooperativo influye significativamente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N.º 1150 Casuarinas de Juliaca, 2023.</p>	<p><b>Independiente</b></p> <p>Juego cooperativo</p>	<p><b>TIPO:</b> Aplicada</p> <p><b>Nivel:</b> explicativo</p> <p><b>DISEÑO:</b> Pre-experimental</p>
<p><b>PROBLEMAS ESPECIFICOS</b></p> <p>PE1. ¿De qué manera el juego cooperativo influye en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje?</p> <p>PE2. ¿Cómo el juego cooperativo impacta en la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños?</p> <p>PE3. ¿Qué efecto tiene el juego cooperativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico?</p>	<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p>OE1. Analizar la influencia del juego cooperativo en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.</p> <p>OE2. Evaluar cómo el juego cooperativo contribuye a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.</p> <p>OE3. Establecer el efecto del juego cooperativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.</p>	<p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p>HE1. El juego cooperativo influye significativamente en la capacidad de los niños para establecer metas personales de aprendizaje.</p> <p>HE2. El juego cooperativo contribuye de manera significativa a la organización de acciones estratégicas para autorregular conscientemente su proceso de aprendizaje en los niños.</p> <p>HE3. El juego cooperativo tiene un efecto significativo en la capacidad de los niños para evaluar reflexivamente su propio desempeño académico.</p>	<p><b>Dependiente</b></p> <p>Autonomía</p>	<p><b>MÉTODO:</b> Método científico. Método hipotético y deductivo. Método descriptivo. Método analítico Método deductivo.</p> <p><b>POBLACIÓN:</b> Estudiantes del nivel inicial <b>MUESTRA:</b> Estudiantes de 5 años</p> <p><b>TÉCNICAS:</b> Observación</p> <p><b>INSTRUMENTOS:</b> Ficha de observación</p> <p><b>Contrastación de hipótesis:</b> Wilcoxon</p>

**Anexo 2: Instrumentos de recolección de información****FICHA DE OBSERVACIÓN***Autonomía*

**Descripción:** La ficha de observación es un instrumento diseñado para evaluar el nivel de autonomía de los estudiantes en el contexto de la investigación. Este instrumento permitirá observar y registrar de manera sistemática los comportamientos de los estudiantes en relación con las dimensiones de la autonomía: definir metas de aprendizaje, organizar acciones estratégicas, y monitorear y ajustar su desempeño.

**Datos generales:**

ESTUDIANTE							
N° código							
Fecha				Genero			
N°	ÍTEMS			ESCALA DE VALORACIÓN			
<b>DIMENSIÓN: Definir metas de aprendizaje</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Identifica lo que necesitas aprender para realizar una tarea.						
2	Establece metas claras para completar actividades.						
3	Evalúa sus habilidades previas antes de iniciar una tarea.						
4	Fórmula objetivos alcanzables con los recursos disponibles.						
5	Reconoce las limitaciones y condiciones de la tarea antes de comenzar.						
6	Toma decisiones sobre qué hacer primero para avanzar hacia sus metas.						
<b>DIMENSIÓN: Organizar acciones estratégicas</b>							
7	Planifica las acciones necesarias para cumplir con una tarea.						
8	Divide la tarea en pasos manejables para organizarse mejor.						
9	Selecciona estrategias adecuadas para cumplir con sus objetivos.						
10	Ajusta sus acciones cuando enfrenta dificultades.						
11	Establece objetivos parciales para monitorear su avance.						
12	Proponer alternativas para completar tareas de manera eficiente.						
<b>DIMENSIÓN: Monitorear y ajustar su desempeño</b>							
13	Evalúa el avance de su trabajo en relación con las metas establecidas.						
14	Reflexiona sobre las estrategias utilizadas en la tarea.						
15	Ajusta sus acciones cuando no obtiene los resultados esperados.						
16	Explica las dificultades encontradas durante el proceso.						
17	Acepta sugerencias para mejorar su desempeño.						
18	Comunica los resultados obtenidos y los cambios realizados durante la tarea.						
<b>ESCALA DE VALORACIÓN</b>							
<b>Inicio (1)</b>		<b>Proceso (2)</b>		<b>Logro esperado (3)</b>		<b>Logro destacado (4)</b>	

### Anexo 3: Instrumentos de recolección de información (Validación)



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA PROFESIONAL: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL  
BILINGÜE



#### VALIDEZ DE INSTRUMENTO

TÍTULO DE TESIS: JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023

AUTOR: Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE

#### I. REFERENCIAS

- EXPERTO NOMBRES Y APELLIDOS: ROOBINS FLORES AGUILAR
- PROFESIÓN: LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
- CARGO ACTUAL: DOCENTE
- GRADO ACADÉMICO: OR. EN ADMINISTRACIÓN

#### II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Indicadores	Criterios	1	2	3	4	5
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado	1	2	3	4	5
2. Creatividad	Está expresado en capacidades observables	1	2	3	4	5
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia	1	2	3	4	5
4. Organización	Existe una organización lógica de los ítems con las variables	1	2	3	4	5
5. Suficiencia	Valora las dimensiones en cantidad y calidad suficientes	1	2	3	4	5
6. Intencionalidad	Adecuado para cumplir los objetivos de la investigación	1	2	3	4	5
7. Consistencia	Está basado en aspectos técnicos y científicos	1	2	3	4	5
8. Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores, ítems e índices	1	2	3	4	5
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación	1	2	3	4	5
10. Pertinencia	El instrumento es útil y adecuado para la investigación	1	2	3	4	5

#### III. OBSERVACIÓN Y RECOMENDACIÓN

#### IV. RESOLUCIÓN

- a. Aprobado (C ≥ 75% = 0.75)
- b. Desaprobado (C ≤ 75% = 0.75)

Lugar y fecha .....

Firma del experto

DNI N° 02426851

N° Celular 912645614



UNIVERSIDAD "ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" JULIACA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA PROFESIONAL: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE



### FICHA DE OBSERVACIÓN

#### Autonomía

**Descripción:** La ficha de observación es un instrumento diseñado para evaluar el nivel de autonomía de los estudiantes en el contexto de la Investigación. Este instrumento permitirá observar y registrar de manera sistemática los comportamientos de los estudiantes en relación con las dimensiones de la autonomía: definir metas de aprendizaje, organizar acciones estratégicas, y monitorear y ajustar su desempeño.

#### Escala de valoración:

Inicio (1)	Proceso (2)	Logro esperado (3)	Logro destacado (4)
------------	-------------	--------------------	---------------------

#### Datos generales:

ESTUDIANTE					
N° código		Genero			
Fecha					
N°	ÍTEM	ESCALA DE VALORACIÓN			
DIMENSIÓN: Definir metas de aprendizaje		1	2	3	4
1	Identifica lo que necesitas aprender para realizar una tarea.				
2	Establece metas claras para completar actividades.				
3	Evalúa sus habilidades previas antes de iniciar una tarea.				
4	Fórmula objetivos alcanzables con los recursos disponibles.				
5	Reconoce las limitaciones y condiciones de la tarea antes de comenzar.				
6	Toma decisiones sobre qué hacer primero para avanzar hacia sus metas.				
DIMENSIÓN: Organizar acciones estratégicas					
7	Planifica las acciones necesarias para cumplir con una tarea.				
8	Divide la tarea en pasos manejables para organizarse mejor.				
9	Selecciona estrategias adecuadas para cumplir con sus objetivos.				
10	Ajusta sus acciones cuando enfrenta dificultades.				
11	Establece objetivos parciales para monitorear su avance.				
12	Proponer alternativas para completar tareas de manera eficiente.				
DIMENSIÓN: Monitorear y ajustar su desempeño					
13	Evalúa el avance de su trabajo en relación con las metas establecidas.				
14	Reflexiona sobre las estrategias utilizadas en la tarea.				
15	Ajusta sus acciones cuando no obtiene los resultados esperados.				
16	Explica las dificultades encontradas durante el proceso.				
17	Acepta sugerencias para mejorar su desempeño.				
18	Comunica los resultados obtenidos y los cambios realizados durante la tarea.				



**Anexo 4: Propuesta de investigación**

**JUGANDO SOY LIBRE: DESCUBRO, DECIDO Y APRENDO CON ALEGRÍA**

**BIMISTRE 2**

**Unidad 1**

**Ciclo II – 5 años**

**1. Propósitos de aprendizaje.**

<b>Competencias / capacidades</b>	<b>Desempeño esperado</b>
<p><b>GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA</b></p> <p>Define metas y propósitos de aprendizaje</p> <p>Organiza sus acciones estratégicamente</p> <p>Monitorea y ajusta su desempeño</p>	<p>El niño o niña toma decisiones sobre lo que quiere aprender y cómo lo quiere lograr a través de juegos estructurados y libres. Participa activamente en actividades donde establece metas, planifica acciones y evalúa sus logros, mostrando progresos en su capacidad para organizarse y actuar con independencia.</p> <p>El estudiante plantea metas alcanzables para sus actividades lúdicas, identifica lo que quiere lograr y toma decisiones en función de ello.</p> <p>Organiza los materiales y planifica lo que necesita hacer para alcanzar sus objetivos de juego.</p> <p>Reflexiona sobre lo que hace, evalúa sus resultados y busca mejorar cuando es necesario.</p>
<p><b>SE RELACIONA HORIZONTALMENTE CON LOS DEMÁS</b></p> <p>Coopera y se comunica respetuosamente</p> <p>Construye acuerdos y asume compromisos</p>	<p>Participa en actividades de juego colectivo, respetando turnos, reglas y las ideas de sus compañeros. Muestra iniciativa para colaborar, negociar y resolver conflictos en grupo, fortaleciendo así su desarrollo emocional y social.</p> <p>Muestra disposición para trabajar con otros, expresar sus opiniones y escuchar las de los demás.</p> <p>Establece normas de juego con sus pares y se compromete a cumplirlas para el bienestar común.</p>
<p><b>SE EXPRESA CREATIVAMENTE MEDIANTE EL JUEGO</b></p> <p>Explora materiales y recursos diversos</p> <p>Representa situaciones reales o imaginadas</p>	<p>Explora y utiliza diversas formas de juego simbólico, de construcción, sensorial, motor e intelectual para expresar ideas, resolver problemas y representar situaciones de su entorno, desarrollando así su pensamiento crítico y creativo.</p> <p>Utiliza diferentes materiales en sus juegos, crea estructuras, representa personajes o situaciones, y experimenta con libertad.</p> <p>Recrea acciones de su vida diaria o inventa nuevas situaciones que reflejan su forma de ver el mundo.</p>



Competencias / capacidades	Desempeño esperado
Resuelve problemas con creatividad	Busca soluciones en los juegos, cambia de estrategias si algo no funciona y propone nuevas ideas.

## Enfoque transversal

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES	ACTITUDES QUE SUPONEN	ACTIVIDADES EN AULA (PROMUEVE EL DOCENTE)
ENFOQUE INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes	Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar, excluir a ninguna en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.
			Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.
			Los docentes respetan todas las variantes del castellano que se hablan en distintas regiones del país, sin obligar a los estudiantes a que se expresen oralmente solo en castellano estándar.
	Justicia	Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde	Los docentes previenen y afrontan de manera directa toda forma de discriminación, propiciando una reflexión crítica sobre sus causas y motivaciones con todos los estudiantes.
	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo	Los docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, buscando complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.

### 1. Situación significativa

En la Institución Educativa Inicial N.º 309 Villa Hermosa, se ha observado que muchos niños y niñas de 5 años presentan dificultades para tomar decisiones por sí mismos, organizar sus materiales o actuar con independencia en sus actividades cotidianas. A partir de esta realidad, surge la necesidad de crear un espacio pedagógico donde el juego se convierta en una herramienta central para desarrollar su autonomía.

El docente, atento a estas necesidades, propone una experiencia lúdica integral llamada "Jugando soy libre: descubro, decido y aprendo con alegría", donde los niños participarán en diversos juegos sensoriales, motores, simbólicos e intelectuales que les permitan tomar decisiones, organizar acciones y reflexionar sobre sus propios logros.

Durante la unidad, se plantean situaciones que despierten el interés de los niños, tales como:

- ¿Qué pasa cuando tomamos nuestras propias decisiones durante el juego?
- ¿Cómo podemos organizarnos para cumplir un reto?
- ¿Qué sentimos cuando logramos hacer algo por nosotros mismos?

Estas preguntas promueven que los niños movilicen saberes previos y capacidades cognitivas, emocionales y sociales, mientras exploran su entorno a través del juego. A través de estas actividades lúdicas, los estudiantes no solo se divierten, sino que construyen progresivamente su independencia, desarrollando competencias como la planificación, la autorregulación, la toma de decisiones y la cooperación con otros.

El desafío que se les plantea es participar activamente en juegos variados —por estaciones, retos y dramatizaciones— que les permitan ser protagonistas de su propio aprendizaje. Estos juegos estarán estructurados para que ellos mismos puedan elegir, organizar, ejecutar y evaluar sus acciones, y de esta manera, fortalecer sus habilidades de autonomía.

Los productos de aprendizaje serán las propias experiencias logradas por los niños en cada juego: decisiones acertadas, planificación autónoma, resolución de conflictos y expresiones espontáneas sobre lo que han aprendido y sentido. Así, el juego se transforma en un medio pedagógico para crecer con libertad, responsabilidad y alegría.

## 2. Criterios, evidencias de aprendizaje e instrumentos de valoración

### Criterios de evaluación:

- Establece metas durante el juego, mostrando intención y propósito en sus acciones.
- Organiza sus materiales y acciones con autonomía para cumplir con los objetivos del juego.
- Evalúa su propio desempeño, reconociendo logros y dificultades.
- Participa activamente en los juegos propuestos, mostrando iniciativa e interés.
- Colabora con sus compañeros, respetando reglas y turnos.
- Propone ideas y soluciones durante situaciones lúdicas, utilizando la creatividad.
- Expresa sus emociones, opiniones y decisiones de forma clara y segura durante las actividades.

### Evidencias de aprendizaje:

- Registros de observación sobre cómo los niños toman decisiones al jugar.
- Participación activa y autónoma en las estaciones lúdicas (sensoriales, motoras, simbólicas e intelectuales).
- Manifestaciones verbales o no verbales donde explican lo que aprendieron o sintieron.
- Producciones espontáneas en juegos de construcción, dramatización, desafíos o simulaciones.
- Interacción positiva y cooperación con sus pares durante los juegos.
- Aceptación de sugerencias y ajustes propios durante la actividad.

### Instrumentos de valoración:

- Lista de cotejo: para registrar el nivel de logro en cada dimensión de la autonomía durante el juego (definir metas, organizar acciones, monitorear desempeño).
- Escala de valoración cualitativa (Inicio – En proceso – Logro esperado – Logro destacado) aplicada a indicadores observables.
- Guía de observación anecdótica: para registrar expresiones espontáneas de los estudiantes relacionadas con sus decisiones y reflexiones en el juego.

## 3. Secuencia de sesiones

Actividad	Descripción
<b>Sesión 1: “El reto de elegir: ¿Qué quiero jugar hoy?”</b>	En esta sesión, los estudiantes eligen entre diversas estaciones de juego (sensorial, motor y simbólico). Se promueve que tomen decisiones con base en sus intereses, reconociendo sus preferencias y expresando el porqué de su elección. Esto fortalece la dimensión de definir metas y fomenta la expresión oral y emocional.

Actividad	Descripción
<b>Sesión 2: “Manos a la obra: organizo mi juego”</b>	Los estudiantes planifican en pequeños grupos cómo llevarán a cabo un juego elegido: qué materiales usarán, qué pasos seguirán y qué roles asumirán. Esta sesión está centrada en la dimensión organiza acciones estratégicas, promoviendo también la cooperación y la construcción de acuerdos.
<b>Sesión 3: “Me doy cuenta: ¿cómo lo hice?”</b>	Después de realizar sus juegos, los niños reflexionan en grupo sobre sus logros y dificultades. Se les invita a representar con dibujos o a través de títeres lo que hicieron bien o lo que podrían mejorar. Esta sesión fortalece la dimensión monitorea y ajusta su desempeño, promoviendo la metacognición infantil desde el juego.
<b>Sesión 4: “Juegos con sentido: resuelvo desafíos jugando”</b>	Se presentan juegos con problemas sencillos a resolver (encajar piezas, completar circuitos, clasificar objetos), promoviendo el razonamiento y la toma de decisiones. Se observa cómo los niños planifican, cambian estrategias y buscan soluciones. Se trabajan las tres dimensiones de la autonomía en conjunto.
<b>Sesión 5: “Jugamos a vivir: dramatizamos lo que hacemos en casa”</b>	Los niños dramatizan rutinas familiares (desayunar, ordenar, ir al mercado), eligiendo roles y organizando la escena. Se integran aprendizajes previos, se promueve el diálogo, la autorregulación y la expresión de emociones. Refuerza todas las dimensiones, especialmente la autonomía en la vida cotidiana.
<b>Sesión 6: “El circuito de los juegos libres: yo decido, yo actúo”</b>	Se les da libertad de elegir entre diferentes propuestas de juegos libres. Se observa cómo toman decisiones, gestionan tiempos y materiales, interactúan y resuelven situaciones de forma espontánea. Esta sesión busca consolidar la autonomía como capacidad transversal al aprendizaje.
<b>Sesión 7: “Hoy soy el guía: propongo un juego para mis amigos”</b>	Cada niño o grupo pequeño propone un juego para sus compañeros: lo explican, lo dirigen y lo evalúan. Esto fortalece el liderazgo, la planificación, la expresión oral y la capacidad de autorregulación. Permite evidenciar un nivel destacado de autonomía.
<b>Sesión 8: “Celebramos lo que logramos: exposición lúdica de nuestras experiencias”</b>	Se organiza una muestra vivencial donde los niños muestran a sus familias los juegos más significativos y explican qué aprendieron. Esta experiencia cierra el ciclo con una reflexión grupal sobre el proceso vivido, reforzando el sentido de logro, la identidad personal y la expresión autónoma.

## 1. Materiales y recursos

### Materiales estructurados para las estaciones de juego

- Bloques de construcción (madera, plástico o foam): para juegos de planificación y diseño.
- Rompecabezas, encajables y cubos lógicos: para promover la organización y resolución de problemas.
- Tarjetas con retos o metas gráficas: para que los niños elijan y se fijen objetivos a realizar en cada estación.

### Materiales para el juego simbólico y dramatización

- Disfraces y accesorios (del hogar, profesiones, personajes): para representar rutinas, escenas y roles sociales.
- Títeres y muñecos articulados: para narrar, reflexionar y representar situaciones de forma libre.



- Objetos del entorno familiar o escolar (vasos, escobas, mochilas, carritos): para juegos de simulación de la vida cotidiana.

### **Materiales para el juego sensorial y motor**

- Masas moldeables, arena mágica, texturas suaves y rugosas, bandejas sensoriales: para fomentar la exploración táctil y la autorregulación.
- Pelotas, aros, cuerdas, túneles, obstáculos móviles: para juegos de coordinación y trabajo cooperativo.

### **Materiales para el registro del proceso y la reflexión**

- Cartulinas, crayolas, plumones, témperas, stickers y papelógrafos: para expresar aprendizajes y logros mediante dibujos, mapas y murales.
- Carpetas personales del "yo puedo solo": donde los niños guardarán evidencias de sus avances.
- Cartas de retroalimentación familiar: para involucrar a las familias y observar los avances de la autonomía en casa.

### **Recursos tecnológicos y multimedia**

- Grabadora de voz o video: para documentar reflexiones, dramatizaciones o propuestas de los estudiantes.
- Videos cortos y cuentos digitales interactivos: que promuevan la toma de decisiones o la resolución de conflictos de forma lúdica.
- Proyector o TV: para visualizar modelos de juego, ejemplos de planificación o rutinas.

### SESIONES DE APRENDIZAJE

#### TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 1

"El reto de elegir: ¿Qué quiero jugar hoy?"

**PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:** Fomentar en los niños y niñas la capacidad de tomar decisiones autónomas al seleccionar actividades lúdicas según sus intereses, gestionando materiales y tiempos de forma libre, organizada y segura, como primer paso en el desarrollo de su autonomía.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA	DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	Desempeños precisados		
<p><b>Construye su identidad</b> -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p><b>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común</b> -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación verbal del juego elegido y su propósito.</li> <li>• Participación autónoma en una estación lúdica.</li> <li>• Registro gráfico o dibujo representando su experiencia.</li> <li>• Acciones observadas de planificación, ejecución y cierre del juego</li> </ul>	Lista de cotejo

#### COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS

##### SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA

- Obtiene información del texto oral
- Infiere e interpreta información del texto oral
- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica
- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.

ENFOQUES TRANSVERSALES	VALORES / ACCIONES OBSERVABLES
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes</li> <li>- Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde</li> <li>- Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo</li> </ul>

#### SECUENCIA DE APRENDIZAJES

Momentos	Actividades	Tiempo
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente da la <b>bienvenida</b> y entona una canción relacionada con la autonomía (ej. "Yo puedo solo", con gestos).</li> <li>• Se inicia un <b>diálogo guiado</b> con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "¿Qué te gusta jugar cuando estás en casa?"</li> </ul> </li> </ul>	20 min



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ “¿Tú eliges con quién jugar?”</li> <li>○ “¿Cómo te sientes cuando logras algo tú solito?”</li> <li>● Se presentan las <b>cuatro estaciones de juego</b> a través de imágenes o materiales reales.</li> <li>● Se plantea el <b>reto del día</b>:  “Hoy tú vas a decidir dónde jugar y qué quieres lograr... ¿Estás listo para elegir tú solito?”</li> <li>● El docente les muestra el cartel con los íconos de las estaciones y explica cómo elegir.</li> </ul>	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Recorrido <b>por estaciones (10 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Los niños visitan cada estación. El docente describe brevemente lo que pueden hacer en cada una, generando interés.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Elección <b>autónoma (5 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cada niño coloca su tarjeta con su nombre o dibujo en el ícono de la estación elegida.</li> <li>● El docente le pregunta:  “¿Por qué elegiste este juego?” “¿Qué vas a hacer allí?”</li> <li>● La respuesta se registra brevemente como evidencia.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Juego <b>libre organizado (25 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● En sus estaciones, los niños juegan de forma autónoma.</li> <li>● Se observan comportamientos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inicio del juego sin espera.</li> <li>○ Organización del espacio y materiales.</li> <li>○ Diálogo con compañeros.</li> <li>○ Cambios de estrategia si algo no resulta.</li> </ul> </li> <li>● El docente no dirige, <b>acompaña, pregunta, escucha y registra</b> evidencias.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Transición <b>guiada (5 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se da la señal de cierre (canción o campana).</li> <li>● Cada niño <b>guarda sus materiales</b> y ayuda a organizar su espacio.</li> </ul> </li> </ul>	50 min
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Asamblea final en semicírculo.</li> <li><input type="checkbox"/> El docente guía la reflexión con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>● “¿Qué elegiste jugar?”</li> <li>● “¿Pudiste hacer lo que querías?”</li> <li>● “¿Cómo te sentiste?”</li> <li>● “¿Qué harías diferente la próxima vez?”</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Cada niño <b>dibuja lo que jugó</b> y, con apoyo, escribe o dicta una frase que el docente transcribe:</li> </ul>	20 in



	<p>“Hoy jugué con...”          “Aprendí que puedo...”          “Me gustó porque...”</p> <p><input type="checkbox"/> El docente <b>resalta logros</b> individuales:</p> <p>“Hoy vi que Matías se organizó muy bien para armar su torre.”          “Emma decidió jugar sola con la masa y luego invitó a sus amigos. ¡Muy bien!”</p>	
--	--	--

RECURSOS Y MATERIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vestuario tradicional Aimara y Quechua</li> <li>- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).</li> <li>- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua</li> <li>- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.</li> </ul>

Juliaca, .....

.....  
V°B° DIRECTIVO

.....  
DOCENTE



## SESIONES DE APRENDIZAJE

<b>TÍTULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE 2</b>
"Manos a la obra: organizo mi juego"

<b>PROPÓSITO DE APRENDIZAJE: Desarrollar en los niños y niñas la capacidad de organizar acciones para realizar un juego, planificando materiales, espacios y pasos a seguir, con apoyo del docente, como parte del fortalecimiento de su autonomía.</b>			
<b>COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ÁREA</b>	<b>DESEMPEÑOS DE GRADO Y/O DESEMPEÑOS PRECISADOS</b>	<b>EVIDENCIA DE APRENDIZAJE</b>	<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>
	<b>Desempeños precisados</b>		
<p><b>Construye su identidad</b> -Se valora a sí mismo -Autorregula sus emociones</p> <p><b>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común</b> -Interactúa con todas las personas -Construye normas, y asume acuerdos y leyes. -Participa en acciones que promueven el bienestar común.</p>	<p>El niño demuestra un nivel de autoconocimiento al reconocer sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, diferenciándolas de las de los demás a través de palabras o acciones.</p> <p>El niño muestra autonomía al tomar la iniciativa en acciones de cuidado personal, explicando sus decisiones con razón.</p> <p>Se relaciona con adultos de su entorno, juega con otros niños y se integra en actividades grupales del aula</p> <p>Participa en la construcción colectiva de acuerdos y normas basadas en el respeto y el bienestar de todos considerando las situaciones que afectan o incomodan a todo el grupo.</p> <p>Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de materiales y espacio de juego antes de iniciar.</li> <li>• Participación activa en la planificación oral del juego.</li> <li>• Secuencia de acciones organizadas por el estudiante o el grupo.</li> <li>• Registro gráfico de la planificación (dibujos, esquemas simples).</li> </ul>	Lista de cotejo
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES/CAPACIDADES Y OTRAS COMPETENCIAS RELACIONADAS</b>			
<p><b>SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtiene información del texto oral</li> <li>- Infiere e interpreta información del texto oral</li> <li>- Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.</li> <li>- Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica</li> <li>- Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</li> <li>- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.</li> </ul>			
<b>ENFOQUES TRANSVERSALES</b>	<b>VALORES / ACCIONES OBSERVABLES</b>		
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes</li> <li>- Disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde</li> <li>- Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo</li> </ul>		

<b>SECUENCIA DE APRENDIZAJES</b>		
Momentos	Actividades	Tiempo



<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Saludo y canción de bienvenida relacionada con "estar listos para jugar".</li>   <li><input type="checkbox"/> Se conversa sobre la experiencia del día anterior:             <p>"¿Te fue fácil o difícil lograr lo que querías?" "¿Qué te hubiera ayudado a organizarte mejor?"</p> </li>   <li><input type="checkbox"/> Se presenta el reto del día:             <p>"Hoy vamos a planear nuestro juego antes de empezar. ¡Como hacen los grandes!"</p> </li>   <li><input type="checkbox"/> El docente muestra un cartel con tres pasos visuales:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Pienso lo que quiero jugar.</b></li> <li>2. <b>Organizo mis cosas.</b></li> <li>3. <b>Empiezo a jugar.</b></li> </ol> </li> </ul>	<p>20 min</p>
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Planificación <b>individual o grupal (10 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada niño (o grupo pequeño) dibuja lo que quiere hacer en su estación.</li> <li>• El docente pregunta:                 <p style="text-align: center;">"¿Qué necesitas para lograr eso?" "¿Cuál será el primer paso?" "¿Quién te puede ayudar?"</p> </li> <li>• Se acompaña la planificación con un dibujo, lista o esquema sencillo (con apoyo si es necesario).</li> </ul> </li>   <li><input type="checkbox"/> Organización <b>de materiales (5 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiante o grupo recolecta los materiales que necesita según su plan.</li> <li>• Se les proporciona una caja, bandeja o mochila para organizar sus objetos.</li> <li>• Se promueve que no lleven "de más", y que todo esté "en orden" antes de jugar.</li> </ul> </li>   <li><input type="checkbox"/> Juego <b>autónomo organizado (25 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una vez listos, los niños juegan según lo planificado.</li> <li>• El docente observa:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Siguió los pasos que propuso?</li> <li>○ ¿Pudo organizar su espacio?</li> <li>○ ¿Resolvió dificultades o cambió su estrategia?</li> </ul> </li> <li>• Se fomenta el uso de frases como:                 <p style="text-align: center;">"Ahora voy a hacer..." "Me falta..." "Lo haré de otra forma..."</p> </li> </ul> </li>   <li><input type="checkbox"/> Transición <b>al cierre (5 minutos)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se da la señal para recoger, y se les pide que devuelvan los materiales a su lugar.</li> <li>• Se felicita la organización y esfuerzo de cada grupo o niño.</li> </ul> </li> </ul>	<p>50 min</p>



Cierre	<input type="checkbox"/> Asamblea final.  <input type="checkbox"/> Preguntas de reflexión: <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿Planear tu juego te ayudó?”</li> <li>• “¿Qué fue fácil? ¿Qué fue difícil?”</li> <li>• “¿Seguiste tu plan? ¿Cambiaste algo?”</li> </ul> <input type="checkbox"/> Se les invita a colorear una carita ( 😊 😐 😞 ) que refleje cómo se sintieron al organizar su juego.  <input type="checkbox"/> El docente destaca logros individuales:  “Hoy Lucía preparó todo su material antes de empezar. ¡Muy bien!” “Mateo pidió ayuda para organizar su túnel. ¡Eso es parte de crecer!”	20 in
--------	--	-------

### RECURSOS Y MATERIALES

- Vestuario tradicional Aimara y Quechua
- Instrumentos musicales típicos (zampoñas, queñas).
- Fotografías y videos que muestren aspectos de la cultura Aimara y Quechua
- Espacio adecuado para las actividades de dramatización.

Juliaca, .....

.....  
V°B° DIRECTIVO

.....  
DOCENTE



### Anexo 5: Base de datos

#### Base de datos previo a la aplicación del juego cooperativo

	Ítems 1	Ítems.2	Ítems.3	Ítems.4	Ítems.5	Ítems.6	Ítems.7	Ítems.8	Ítems.9	Ítems.10	Ítems.11	Ítems.12	Ítems 13	Ítems 14	Ítems 15	Ítems 16	Ítems 17	Ítems 18
Estudiantes 1	2	3	3	2	4	3	2	2	4	3	4	4	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 4	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiantes 5	3	4	4	3	4	3	4	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 6	4	3	3	4	4	2	4	3	2	4	2	3	3	3	3	3	3	3
Estudiantes 7	3	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiantes 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiantes 9	4	4	3	2	3	2	3	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 10	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 11	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 12	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 13	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiantes 14	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
Estudiantes 15	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 16	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	40	37	35	37	39	34	39	36	43	38	39	36	36	36	36	36	36	36
MODA	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
MEDIA	2.11	1.95	1.84	1.95	2.05	1.79	2.05	1.89	2.26	2	2.05	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89	1.89
MEDIANA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%



### Base de datos previo a la aplicación del juego cooperativo

	Ítems 1	Ítems 2	Ítems 3	Ítems 4	Ítems 5	Ítems 6	Ítems 7	Ítems 8	Ítems 9	Ítems 10	Ítems 11	Ítems 12	Ítems 13	Ítems 14	Ítems 15	Ítems 16	Ítems 17	Ítems 18
Estudiantes 1	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 2	3	3	4	3	3	3	3	4	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3
Estudiantes 3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 6	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 7	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 8	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 9	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 10	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 11	2	2	2	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 12	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Estudiantes 13	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiantes 14	3	4	4	2	3	3	3	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 15	2	2	2	3	4	3	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiantes 16	2	4	2	3	3	2	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4
TOTAL	67	65	66	64	67	62	63	66	69	62	65	68	68	68	68	68	68	68
MODA	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
MEDIA	3.53	3.42	3.47	3.37	3.53	3.26	3.32	3.47	3.63	3.26	3.42	3.58	3.58	3.58	3.58	3.58	3.58	3.58
MEDIANA	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Total %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

## Anexo 6: constancia de aplicación



PERÚ

Ministerio  
de Educación

Unidad de Gestión Educativa Local

**San Román**

Juliaca Perú

**"Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho"**

### **CONSTANCIA DE CULMINACIÓN DE EJECUCIÓN DE TESIS**

#### **LA QUE SUBSCRIBE:**

Lic. Luz Marina Quispe Coila

Directora de la Institución Educativa Inicial N° 1150 Casuarinas – Juliaca.

#### **HACE CONTAR:**

Que la **Bach. SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE**, identificada con DNI N°70976959, BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGUE de la FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ.

#### **SE EXPIDE:**

Que ha culminado satisfactoriamente su tesis de investigación titulada: **JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023**. Ejecutando la tesis de investigación con estudiantes del II Ciclo en los meses de agosto, setiembre y octubre (3 meses) del presente año 2024, el cual se desarrollo de manera satisfactoria en nuestra Institución Educativa Inicial ubicada en el Distrito de Juliaca, provincial de San Roman de la región de Puno.

Se expide la presente CONSTANCIA para los fines que crea conveniente.

Juliaca, 14 de octubre del 2024.

Lic. Luz Marina Quispe Coila  
DIRECTORA (e)



### ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

### AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital

Fecha de entrega: 17-12-2025

#### 1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: SHAKIRA LISSETH JUSTO QUISPE  
 Dirección: JR. PRIMAVERAL MZ. R LT. 8  
 DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 70976959  
 Teléfono: 928 424 180 email: justoquispelissethnikol@gmail.com

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_  
 DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: \_\_\_\_\_  
 Teléfono: \_\_\_\_\_ email: \_\_\_\_\_

Facultad y/o Escuela de Posgrado: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE  
 Título o Grado Académico a optar: LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE  
 Asesor: Dr. HUGO NEPTALI CAVERO AYBAR

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación  Tesis  Trabajo de Suficiencia Profesional  Trabajo Académico

Título: JUEGO COOPERATIVO PARA LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 1150 CASUARINAS JULIACA 2023

Palabras claves, (3 a 5 términos): Juego cooperativo, autonomía, educación inicial, Juliaca.

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV <sup>1,2</sup>?

1

<sup>1</sup> Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

<sup>2</sup> Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



### 2. Referencia de tesis:

Bachiller  Título  2da Especialidad  Maestría  Doctorado

### 3. Licencias:

#### a) Licencia estándar:

**Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.**

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

**Autorizo su publicación (marque con una X)**

- Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): \_\_\_\_\_
- No autorizo.

#### b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

**¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?**

**Sí:** significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

**No:** significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- Sí autorizo
- No autorizo



### Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción "internacional" o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción "internacional" emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción "internacional" goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.

Internacional

Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P03

Firma de Autor



huella digital

17-DICIEMBRE-2025

Fecha