

Autonomía personal y participación social en preescolares de tres años de la ciudad de Lima

Personal autonomy and social participation in three-year-old preschoolers from the city of Lima

 **Ethel Patricia Gonzales Córdova**
etgonzalesco@ucvvirtual.edu.pe ✉
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

 **María Ysabel Caty Reynaga Carlos**
mreynaga@ucss.edu.pe
Universidad Católica Sedes Sapientiae. Lima, Perú

 **Renzo Cuarez Cordero**
renzo.cuarez@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

 **Marleni Quispe Pareja**
marleni.quispe@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Lima, Perú

Resumen

Contexto: La autonomía personal y la participación social son aspectos importantes en el desarrollo durante la primera infancia. Estas dimensiones son fundamentales para que los niños actúen de manera independiente en la escuela y en casa. Fomentar estas habilidades desde una edad temprana ayuda a establecer las bases para la autorregulación y el desarrollo de competencias sociales en el futuro. **Objetivo:** Analizar la autonomía personal y la participación social en preescolares de tres años de dos instituciones públicas de educación inicial de Lima. **Metodología:** Estudio cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo-explicativo, con una muestra de 123 niños de tres años. Se aplicó una ficha de observación, distribuida en un componente personal y uno social. **Resultados:** En el desempeño global, el 56.10 % de los niños permaneció en consolidación y el 43.90 % alcanzó el logro esperado. El componente personal logró el 57.72 % y el social lo alcanzó el 34.96 %, con una distancia de casi 23 puntos porcentuales. La regresión mostró significación en ambos componentes, con mayor magnitud absoluta del coeficiente social ($B = -1.84$; $p = 0.001$; $\text{Exp}(B) = 0.16$). Los indicadores específicos no resultaron significativos. **Conclusión:** La autonomía en los primeros años de vida sigue ritmos diferentes, pues el desarrollo personal suele adelantarse al social. Este último, que a menudo presenta más desafíos, necesita oportunidades diarias para interactuar, siempre con un apoyo adulto que se ajuste a las necesidades del niño.

Palabras clave: Desarrollo del niño; Educación de la primera infancia; Interacción social; Participación social; Socialización

Abstract

Background: Personal autonomy and social participation are important aspects of early childhood development. These dimensions are fundamental for children to act independently at school and at home. Fostering these skills from an early age helps lay the foundation for self-regulation and the development of future social competencies. **Objective:** To analyze personal autonomy and social participation in three-year-old preschoolers from two public early childhood education institutions in Lima. **Methodology:** A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-explanatory study involving a sample of 123 three-year-old

children. An observation checklist was used, divided into personal and social components. **Results:** Regarding overall performance, 56.10% of the children were in the "consolidating" stage, while 43.90% reached the expected level of achievement. The personal component showed a 57.72% achievement rate, whereas the social component stood at 34.96%, a difference of nearly 23 percentage points. Regression analysis showed significance for both components, with the social component coefficient displaying a greater absolute magnitude ($B = -1.84$; $p = 0.001$; $\text{Exp}(B) = 0.16$). Specific indicators were not found to be significant. **Conclusion:** Autonomy in the early years of life follows varying paces, as personal development often precedes social development. The latter-which frequently presents greater challenges-requires daily opportunities for interaction, always accompanied by adult support tailored to the child's needs.

Keywords: Child development; Early childhood education; Social interaction; Social participation; Socialization

Introducción

La autonomía en la primera infancia, una de las dimensiones más estudiadas del desarrollo humano, expresa la capacidad progresiva del niño para actuar, elegir y regular su conducta con independencia creciente. Esa capacidad no se forja en solitario, sino en la relación con los adultos, familiares y docentes. De hecho, los profesores en formación sostienen creencias frágiles sobre la autonomía temprana, arraigadas en los estilos de crianza que vivieron en su infancia (Herrán et al., 2022). En el aula, el educador también se ve favorecido dado que las prácticas promotoras de autonomía progresiva se asocian con su regulación emocional interpersonal y su bienestar laboral (Etchebehere et al., 2024). La investigación longitudinal cierra el círculo al demostrar que el apoyo materno temprano a la autonomía predice trayectorias de conducta infantil con efectos protectores frente a la internalización y externalización de problemas (Sirois et al., 2022).

Sobre esa base, el apoyo a la autonomía en la crianza ha desplazado la idea de independencia como separación del adulto hacia una comprensión centrada en la guía gradual. Esa guía se concreta en la elección pues datos experimentales muestran que la posibilidad de elegir que los padres ofrecen a sus hijos es un componente importante del apoyo y predice el desempeño en funciones ejecutivas (Castelo et al., 2022). Con todo, el apoyo no sigue un patrón uniforme, pues la revisión sistemática de sus correlatos refleja que su expresión depende de condiciones familiares y situacionales (Distefano y Meuwissen, 2022). Esa variación reclama una mirada situada pues en el Perú, un estudio con familias de la primera infancia halló que el control parental transitó del estilo autoritario al autoritativo y que la comunicación familiar se volvió bidireccional (Arturo y Vásquez, 2023).

Con ese trasfondo de crianza, la educación inicial aporta beneficios documentados para las competencias cognitivas y socioemocionales, moderados por el nivel socioeconómico familiar en países de ingreso medio (Sosu y Pimenta, 2023). Esos efectos dependen de la calidad del aula. En el Perú, la validación de un instrumento de

observación para menores de tres años confirma la pertinencia de evaluar interacciones emocionales e instruccionales en los programas públicos (Dormal, 2025). El campo, además, se expande. El análisis bibliométrico de la producción indexada sobre el fomento de competencias socioemocionales en preescolares identificó 184 documentos y una colaboración internacional en ascenso (Quenaya y Nepo, 2025). Pero esa expansión no garantiza consenso pues las arquitecturas de la práctica pedagógica en jardines infantiles públicos colombianos exponen paradigmas en disputa que dan forma a las experiencias de los niños pequeños (Vargas y Adlerstein, 2025).

En ese escenario, la autorregulación preescolar tiende un puente entre lo individual y lo relacional, y sostiene la competencia social temprana. En efecto, un análisis factorial demostró que la estructura de la autorregulación preescolar se relaciona con habilidades preacadémicas y competencia socioemocional (Korucu et al., 2022). Con 158 estudios, un metaanálisis confirmó que las funciones ejecutivas medidas entre los tres y cinco años predicen la aceptación por los pares, la competencia social y la conducta adaptativa en el aula (Stucke y Doebel, 2024). El otro extremo del puente está en las aulas de Educación Infantil donde la distribución sociométrica muestra razones tempranas de aceptación y rechazo entre iguales que requieren atención pedagógica oportuna (Martín et al., 2024). De ahí que la participación de la niñez en la educación inicial constituya un derecho que la escuela debe garantizar (Bolaños y Amador, 2026).

En este escenario, las instituciones públicas de educación inicial de Lima presentan una situación desfavorable para el desarrollo autónomo de los niños de tres años donde las rutinas colectivas, la ratio elevada y la prioridad del cuidado básico reducen las oportunidades de elección, autocuidado e interacción. Entre las causas se cuentan la formación docente centrada en la seguridad, las prácticas de crianza dependientes y la escasa información local sobre ambos componentes. La situación ideal requiere preescolares que participen con iniciativa en actividades personales y sociales, con mediación graduada. Para abordar este problema, el estudio describió la distribución de la autonomía y estimó el peso de sus componentes. Las preguntas de investigación fueron: ¿cuál es la distribución de la autonomía personal y de la participación social en estos preescolares?, y ¿qué contribución aporta cada componente al logro global?

Un estudio de esta naturaleza contribuiría a precisar el perfil de autonomía de los preescolares peruanos, a diferenciar el desenvolvimiento personal del social y a ofrecer información observacional útil para el diseño de experiencias pedagógicas en el nivel inicial. Su pertinencia se sustenta en la necesidad de datos locales sobre niños de tres años de instituciones públicas, grupo poco representado en la literatura regional, y en el valor de contar con resultados que orienten la formación docente y las prácticas de aula. La relevancia teórica reside en la posibilidad de examinar de manera conjunta ambos componentes del constructo; la relevancia práctica, en la identificación de áreas que demandan acompañamiento pedagógico prioritario. El objetivo de la investigación

fue analizar la autonomía personal y la participación social en preescolares de tres años de dos instituciones públicas de educación inicial de Lima.

Metodología

Para responder a estas preguntas, la investigación siguió un enfoque cuantitativo de tipo básico, con diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-explicativo. Este diseño resultó apropiado porque las conductas de autonomía personal y de participación social se registraron tal como se manifestaban en el contexto educativo, sin introducción de tratamientos ni alteración de las rutinas institucionales. La unidad de análisis fue cada niño observado durante las jornadas programadas en las aulas de tres años de dos servicios públicos. La variable dependiente, la autonomía global, se organizó en dos categorías para el análisis inferencial: logro esperado y desempeño en consolidación, esta última surgida de los niveles de inicio y proceso registrados en la ficha de observación. Esta reagrupación analítica facilitó el contraste entre los componentes personal y social, sin modificación alguna de los registros originales de cada participante.

En cuanto a los participantes, la población estuvo conformada por 250 infantes de tres años matriculados en dos instituciones públicas de educación inicial de Lima Metropolitana. La muestra quedó formada por 123 participantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de su presencia efectiva durante las jornadas de observación programadas. Los criterios de inclusión contemplaron tener tres años cumplidos al momento del registro, contar con matrícula vigente en alguna de las dos instituciones, asistir de forma regular durante el período de observación y presentar el consentimiento informado de los padres de familia. Se excluyó a los niños con ausencias prolongadas, con edades distintas a los tres años o cuyos apoderados no autorizaron su participación. Por resguardo del proceso de evaluación doble ciego, se omiten los nombres de las instituciones participantes.

Respecto a la técnica de recolección, esta fue la observación y el instrumento consistió en una ficha de 21 ítems organizada en dos componentes. El componente personal reunió 12 ítems referidos a la toma de decisiones, la higiene personal, el lavado de manos y el uso autónomo del baño; el componente social comprendió nueve ítems relacionados con la expresión de deseos, la tolerancia frente a límites y la expresión de gratitud. Cada conducta se valoró en una escala ordinal de tres niveles: inicio, proceso y logro esperado. La validez de contenido se estimó mediante juicio de tres especialistas, quienes revisaron la pertinencia, la relevancia y la claridad de cada ítem. La consistencia interna del conjunto, calculada con el coeficiente alfa de Cronbach, alcanzó un valor de 0.97, resultado que respalda la uniformidad de los ítems en esta aplicación.

Sobre el procedimiento, este se desarrolló por fases. En un comienzo, se gestionaron las autorizaciones de las direcciones de ambas instituciones y el consentimiento informado

de los padres de familia. Después, las observadoras recibieron capacitación en el manejo de la ficha y realizaron registros de prueba hasta homogeneizar los criterios de valoración. Con esos acuerdos listos, se observó a cada participante en situaciones cotidianas del aula durante jornadas programadas, sin interrumpir las actividades ni intervenir en las interacciones de los niños. Cerrada esta etapa, se organizó la información en una base de datos y se depuraron los registros incompletos. Las observaciones se concentraron en los momentos de higiene, refrigerio, juego libre y trabajo en grupos, porque en ellos se hacen visibles las conductas de autocuidado y de convivencia objeto del estudio.

En el plano ético, el estudio se condujo de acuerdo con los principios de la investigación con seres humanos y con la normativa institucional vigente. Se obtuvo el consentimiento informado escrito de los padres o apoderados de cada participante, con información sobre los propósitos del estudio, el carácter voluntario de la participación y la posibilidad de retiro sin consecuencia alguna para el niño. La dirección de cada institución emitió la autorización correspondiente tras conocer el protocolo de observación. Los registros se manejaron bajo estricta confidencialidad donde cada niño recibió un código y ninguna base de datos contuvo nombres, apellidos o datos que permitieran su identificación. La observación se realizó sin alterar las rutinas pedagógicas, sin exponer a los niños a situaciones incómodas y sin interferir en las decisiones del personal docente responsable de las aulas.

En materia de análisis estadístico, este combinó procedimientos descriptivos e inferenciales. En el plano descriptivo, se calcularon frecuencias y porcentajes del desempeño global y por componentes. En el plano inferencial, se aplicó regresión logística binaria con el método de introducción forzosa, porque la variable de respuesta fue dicotómica y este modelo no exige la distribución normal de los predictores, condición favorable para datos ordinales reagrupados. Se reportó el coeficiente B, el error estándar, la significación estadística, la razón de probabilidades $\text{Exp}(B)$ y los intervalos de confianza al 95 %. Las pruebas se evaluaron con hipótesis bilaterales y un nivel de significación de 0.05. El procesamiento se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). La lectura de los coeficientes consideró la codificación de la variable de respuesta para evitar interpretaciones causales.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre la autonomía personal y la participación social en preescolares de tres años de dos instituciones públicas de Lima. Esta sección describe la distribución del desempeño global y por componentes en los 123 participantes, la estimación logística del peso del componente personal y del componente social sobre el logro esperado, y la contribución relativa de los indicadores con mayor peso dentro de cada componente. Se presentan

tablas que exponen frecuencias y porcentajes calculados sobre el total de la muestra, así como los coeficientes del modelo con sus intervalos de confianza al 95 %. La interpretación presta atención a las tendencias y patrones de los datos, con énfasis en la distancia entre ambos componentes y en los valores con significación estadística.

De acuerdo con este propósito, la Tabla 1 sintetiza la distribución de la autonomía global y de sus dos componentes en los niveles de desempeño considerados para el análisis. Para cada dominio, se informa el número de participantes y el porcentaje que corresponde al logro esperado y al desempeño en consolidación, categoría que agrupa los niveles de inicio y proceso registrados en la ficha de observación. El dominio global resume el conjunto de las 21 conductas de la ficha; los dominios personal y social agrupan, de manera respectiva, los 12 y los 9 ítems que componen cada escala. Los porcentajes se calcularon sobre el total de 123 participantes y la lectura comparada de las filas permite apreciar la distancia entre el desenvolvimiento personal y el social. Los datos provienen de los registros originales, sin imputaciones ni ajustes posteriores.

Tabla 1. *Distribución de la autonomía global y de sus componentes según nivel de desempeño.*

Dominio	En consolidación		Logro esperado	
	n	%	n	%
Autonomía global	69	56.10	54	43.90
Componente personal	52	42.28	71	57.72
Componente social	80	65.04	43	34.96

Nota: La categoría “en consolidación” agrupa los niveles de inicio y proceso de la ficha de observación.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, poco más de la mitad de los participantes no alcanzó el logro esperado en autonomía global. El contraste por componentes resultó más marcado pues el desempeño en consolidación representó 42.28 % en el componente personal y ascendió a 65.04 % en el social, una distancia de casi 23 puntos porcentuales. En sentido complementario, 57.72 % de los niños logró las conductas personales de autocuidado y elección, frente a 34.96 % que alcanzó las conductas sociales de expresión de deseos, tolerancia y gratitud. El resultado global se ubicó entre ambos componentes, lo que confirma el carácter compuesto de la variable y la presencia de ritmos internos distintos. Las dificultades se concentraron con mayor intensidad en las conductas que exigen interacción con otras personas.

Ante este patrón diferenciado, resultó necesario examinar el aporte estadístico de cada componente mediante regresión logística binaria. La Tabla 2 presenta los coeficientes del modelo para los componentes personal y social, con el error estándar, la significación, la razón de probabilidades $\text{Exp}(B)$ y los intervalos de confianza al 95 %. La variable de respuesta correspondió al logro esperado en autonomía global y los

predictores fueron los puntajes de ambos componentes. La elección del modelo respondió al carácter dicotómico de la respuesta, que no exige la normalidad requerida por otras técnicas paramétricas. Este análisis responde a la segunda pregunta de investigación, orientada a la contribución de cada dominio sobre el desempeño global, y permite valorar cuál de los dos presenta mayor magnitud en el modelo ajustado. Los coeficientes se leen por su magnitud y significación.

Tabla 2. *Estimación logística del peso de los componentes sobre el logro esperado.*

Componente	B	EE	p	Exp(B)	IC 95%
Personal	1.68	0.53	0.002	5.39	[1.90, 15.33]
Social	-1.84	0.56	0.001	0.16	[0.05, 0.48]

Nota: EE = error estándar; IC = intervalo de confianza. La dirección de los coeficientes depende de la codificación de la variable de respuesta.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, ambos componentes alcanzaron significación estadística en el modelo. El componente social registró un coeficiente de mayor magnitud absoluta ($B = -1.84$; $p = 0.001$) que el componente personal ($B = 1.68$; $p = 0.002$). Dado que la dirección de los coeficientes depende de la codificación de la respuesta, la comparación se realizó por magnitud y significación, sin atribuir al signo una lectura de aumento o disminución del logro. Los intervalos de confianza de $\text{Exp}(B)$ no contuvieron el valor 1 en ninguno de los dos casos, aspecto que respalda la relevancia estadística de ambos dominios. En este marco, las conductas de interacción constituyeron el predictor con mayor fuerza dentro del modelo de la autonomía observada. No obstante, el diseño transversal impide interpretaciones causales sobre estas relaciones.

En otro orden de ideas, la Tabla 3 recoge los indicadores que mostraron la mayor contribución relativa dentro de cada componente, junto con sus coeficientes, la significación, la razón de probabilidades y los intervalos de confianza. En el componente personal, el indicador de mayor peso fue el uso autónomo del baño; en el componente social, la expresión de gratitud. Estos indicadores se examinaron porque su posición destacada dentro de cada dominio podía indicar un efecto propio sobre el logro global, hipótesis que el modelo permitió someter a prueba. La tabla informa también los valores de significación, de modo que resulta posible distinguir la importancia descriptiva de cada indicador frente a su capacidad de predicción independiente dentro del conjunto.

Tabla 3. *Indicadores con mayor contribución relativa por componente.*

Componente	Indicador	B	p	Exp(B)	IC 95%
Personal	Uso autónomo del baño	-0.39	0.566	0.68	[0.18, 2.55]
Social	Expresión de gratitud	-0.56	0.189	0.57	[0.25, 1.32]

Como se aprecia en la Tabla 3, el uso autónomo del baño y la expresión de gratitud ocuparon la posición relativa más alta dentro de sus componentes, aunque ninguno alcanzó significación estadística. El primero registró $B = -0.39$, $p = 0.566$ y $\text{Exp}(B) = 0.68$, con un intervalo de confianza que contuvo el valor 1; la segunda presentó $B = -0.56$, $p = 0.189$ y $\text{Exp}(B) = 0.57$, con un intervalo que también contuvo esa referencia. En consecuencia, la posición destacada de ambos indicadores no se tradujo en capacidad de predicción independiente sobre el logro global. Su valor se limita a la descripción de patrones internos de cada componente, que requieren confirmación con muestras más amplias y modelos posteriores antes de sostener conclusiones sobre su efecto propio. Esta distinción entre relevancia pedagógica y significación estadística resulta central para la discusión.

Discusión

En respuesta a las preguntas de investigación, el primer resultado que amerita discusión es el perfil global donde el 56.10 % de los niños permaneció en consolidación y el 43.90 % alcanzó el logro esperado en autonomía. Este diagnóstico se aproxima al de [Salas et al. \(2022\)](#), quienes hallaron niveles socioemocionales diversos en alumnos español de Educación Infantil y demostraron que un programa anual de educación emocional mejoró su competencia. La revisión de [Nilfyr y Plantin \(2025\)](#) aporta un marco compatible, pues sostiene que la autorregulación emocional preescolar se construye en la interacción cotidiana y varía según la calidad del entorno. [Dong et al. \(2023\)](#), por su parte, documentaron efectos favorables de las intervenciones en habilidades sociales, lo que permite inferir que el desempeño observado en Lima no constituye un rasgo fijo y admite mejoría mediante experiencias pedagógicas planificadas.

De igual relevancia, el segundo resultado se refiere al componente personal, en el que 57.72 % de los participantes alcanzó el logro esperado en conductas de autocuidado y elección. Este desempeño se aproxima al de la muestra de [Mancini et al. \(2023\)](#), quienes observaron que la motivación de dominio infantil, junto con la parentalidad positiva y los elogios, impulsa la actuación autónoma desde edades tempranas. [Mikhaylova et al. \(2023\)](#) aportan un marco complementario, porque la escala de autonomía de autocuidado que desarrollaron confirma que los niños ejecutan prácticas de cuidado personal con grados variables según la edad y el sexo. En la misma dirección, [Akyürek et al. \(2026\)](#) demostraron que la destreza manual y la percepción visual explican gran parte del desempeño en autocuidado, lo que respalda el afianzamiento temprano de las rutinas personales cuando la escuela las ejercita.

Con mayor detalle, otro resultado corresponde a la menor proporción de logro en el componente social donde solo el 34.96 % de los niños alcanzó las conductas de expresión de deseos, tolerancia y gratitud, con una distancia de casi 23 puntos del componente personal. [Escudero et al. \(2026\)](#) reportan un patrón compatible, pues su

programa de música mejoró la atención y las habilidades sociales en Educación Infantil, lo que confirma la sensibilidad de estas conductas a la intervención. Jaggy et al. (2023) aportan resultados experimentales directos con niños de edad comparable, cuya competencia social aumentó tras la promoción del juego sociodramático de calidad. Gladh et al. (2022) también lograron que los niños con necesidades educativas especiales participaran en el juego social tras un programa basado en pares, resultado que refuerza la idea de que la participación social requiere apoyo deliberado.

Ante esta distancia, la pregunta por las causas obliga a considerar las demandas cognitivas y afectivas de la interacción. Valdés et al. (2023) demostraron que la conducta prosocial de la primera infancia se relaciona con la implicación del padre y con prácticas de crianza específicas, lo que indica el peso del entorno familiar en la vida social temprana. Wang y Feng (2024) hallaron que las funciones ejecutivas predicen la calidad de las relaciones con pares más que la comprensión emocional, resultado que ilumina el resultado del estudio que indica que las conductas sociales observadas exigen regulación, memoria de reglas y espera de turnos, procesos inmaduros a esa edad. La menor proporción de logro social no expresa, por tanto, ausencia de autonomía; refleja la complejidad de coordinar iniciativa propia con las respuestas variables de otras personas.

Sobre la estimación inferencial, ambos componentes resultaron significativos y el social presentó el coeficiente de mayor magnitud absoluta ($B = -1.84$; $p = 0.001$). Este patrón se sostiene en la investigación internacional de Coelho et al. (2026), quienes hallaron que la autorregulación infantil predice la conducta prosocial y las relaciones con pares en aulas portuguesas, con un efecto comparable al de la calidad del aula. Ștefan et al. (2022) sintetizaron la investigación sobre programas socioemocionales aplicados a todo el grupo clase y concluyeron que las competencias sociales mejoran cuando la intervención involucra habilidades, emociones y convivencia en simultáneo. La correspondencia entre ambos antecedentes y el coeficiente social del presente estudio respalda la segunda respuesta de la investigación que refleja que el dominio relacional no acompaña al personal, sino que lo excede en peso dentro del modelo, aunque el diseño transversal impide lecturas causales.

En lo que respecta a los indicadores específicos, el uso autónomo del baño y la expresión de gratitud destacaron solo en términos relativos, sin significación estadística propia. La investigación previa ayuda a comprender este silencio estadístico. Kato y Hinobayashi (2025) demostraron que la gratitud infantil es una virtud moral y depende de experiencias de reciprocidad, de modelos adultos y de costos percibidos para el benefactor, condiciones que una ficha observacional no captura por completo. Schütz y Koglin (2023) hallaron asociaciones positivas, aunque pequeñas y diversas, entre autorregulación y moralidad en la infancia, lo que respalda tratar la gratitud como parte de un repertorio relacional amplio y no como predictor aislado. La lectura conjunta

denota que ambos indicadores poseen relevancia pedagógica cotidiana, pero su contribución estadística exige mediciones repetidas y diseños con mayor poder.

En otra dimensión de análisis, la alta consistencia interna de la ficha ($\alpha = 0.97$) merece una lectura prudente. [Oliveros et al. \(2023\)](#) documentaron en Chile propiedades psicométricas satisfactorias para una escala breve de tamizaje socioemocional infantil, resultado que confirma el valor de los instrumentos ajustados a las características de cada población. [Spataro et al. \(2024\)](#) demostraron que los informes de padres y docentes sobre funciones ejecutivas discrepan de modo apreciable, resultado que respalda el valor de la observación directa en el aula y, a la vez, la conveniencia de combinar fuentes de información. En consecuencia, el coeficiente obtenido respalda la uniformidad de los ítems de la ficha empleada, aunque no agota la evaluación psicométrica donde los análisis factoriales, la validez coincidente y los procedimientos de acuerdo entre observadores constituyen pasos pendientes para futuras aplicaciones del instrumento en contextos peruanos comparables.

Por otro lado, las implicaciones pedagógicas de estos resultados conectan con la voz de los profesores peruano. [Coaquira et al. \(2025\)](#) registraron, con docentes arequipeños de educación inicial, percepciones de rezago socioemocional tras la pandemia y demandas de acompañamiento específico, escenario coherente con la concentración de casos en consolidación observada en Lima. [Torres et al. \(2025\)](#) sintetizaron las experiencias de intervenciones con mindfulness en educación inicial y reportaron mejoras en autorregulación y clima de aula, una vía aplicable al componente social. [Arvanitis et al. \(2024\)](#) aportan el principio que ordena estas propuestas donde el apoyo a la autonomía y la estructura no compiten, porque los entornos organizados pueden reservar espacios reales de decisión infantil. Organizar ambientes previsibles, ofrecer alternativas acotadas, esperar antes de intervenir y brindar ayuda graduada constituyen, de este modo, las líneas de acción que se desprenden del estudio.

Con la prudencia metodológica que corresponde, el estudio reconoce varias limitaciones que acotan el alcance de sus conclusiones. El muestreo no probabilístico por conveniencia y la participación de solo dos instituciones públicas impiden generalizar los porcentajes al conjunto de preescolares limeños. El diseño transversal, por su parte, impide establecer trayectorias de desarrollo o relaciones causales entre los componentes. La reagrupación de los niveles de inicio y proceso en una sola categoría simplificó la presentación, pero redujo la fineza descriptiva del instrumento original. No se registraron variables familiares, docentes o de aula que podrían explicar parte de las diferencias observadas. Los indicadores específicos no alcanzaron significación, de modo que su posición relativa queda como señal exploratoria. Estas restricciones no invalidan los resultados; solo delimitan su alcance y precisan las condiciones de su interpretación.

A partir de estas restricciones, la agenda futura se ordena con claridad. Se requieren estudios multicéntricos con muestras probabilísticas de instituciones públicas y privadas

de distintas regiones del país, que permitan contrastar la distancia aquí observada entre los componentes personal y social. Los diseños longitudinales aportarían la perspectiva evolutiva que el corte transversal no captura y permitirían examinar si el dominio social alcanza al personal a medida que avanza la edad. La validación psicométrica de la ficha con análisis factorial, validez convergente y acuerdo entre observadores fortalecería las inferencias. También conviene incorporar variables de aula, docentes y familiares, así como evaluar programas que promuevan la participación social con estrategias basadas en el juego cooperativo. Comprobar la eficacia de esas experiencias, mediante diseños experimentales o cuasiexperimentales, constituye el paso que la literatura regional todavía tiene pendiente.

Conclusiones

En atención al objetivo, la investigación analizó la autonomía personal y la participación social en 123 preescolares de tres años de dos instituciones públicas de Lima y arrojó un perfil diverso. En el desempeño global, 69 niños (56.10 %) permanecieron en consolidación y 54 (43.90 %) alcanzaron el logro esperado. La diferencia se amplió al comparar los componentes donde la proporción en consolidación fue 42.28 % en las conductas personales y 65.04 % en las sociales, una distancia de casi 23 puntos porcentuales. La regresión logística confirmó la significación de ambos componentes, con mayor magnitud absoluta del coeficiente social ($B = -1.84$; $p = 0.001$; $\text{Exp}(B) = 0.16$). Los indicadores de uso autónomo del baño y de expresión de gratitud solo destacaron en términos relativos, sin significación estadística propia.

En términos de implicaciones, los resultados respaldan abordar la autonomía temprana como una construcción que las oportunidades de elección y autocuidado necesitan complementarse con experiencias de interacción en las que el niño exprese necesidades, espere turnos, coopere y reconozca a los demás. La mediación adulta conserva un papel central cuando organiza el ambiente, ofrece apoyos graduados y evita reemplazar la acción infantil. Se recomienda a las docentes de educación inicial planificar momentos de elección con alternativas acotadas, rutinas de autocuidado con responsabilidad progresiva y juegos cooperativos que exijan comunicación con pares. Para las políticas educativas, el estudio aporta criterios para fortalecer la formación docente en estrategias de apoyo a la autonomía y la participación en el nivel inicial, con atención prioritaria al componente social, que concentró la mayor proporción de desempeños en consolidación.

Acerca de

Contribución de los autores: Ethel Patricia Gonzales Cordova: conceptualización, metodología, análisis formal y redacción del borrador original. María Ysabel Caty

Reynaga Carlos: investigación, curación de datos y redacción. Renzo Cuarez Cordero: análisis formal, visualización, redacción, revisión y edición. Marleni Quispe Pareja: supervisión, validación y revisión crítica del contenido intelectual. Todos los autores leyeron y aprobaron la versión final del manuscrito.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del estudio contó con el consentimiento informado de los padres o apoderados y con la autorización de las direcciones de las instituciones participantes, en cumplimiento de los principios éticos y las normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido 19 de agosto 2026 | Aceptado 18 de septiembre 2026 | Publicado 23 de octubre 2026

Cómo citar:

Gonzales Córdova, E. P; Reynaga Carlos; M. Y. C; Cuarez Cordero, R; Quispe Pareja, M. (2026). Autonomía personal y participación social en preescolares de tres años de la ciudad de Lima. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(44). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1330>

Referencias

- Akyürek, G.,** Gündoğmuş, E. y Kaya, D. (2026). Examining the foundations of self-care in preschoolers: A multidimensional developmental approach. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 46(3), 568-585. <https://doi.org/10.1080/01942638.2025.2601541>
- Arturo, J. M. y** Vásquez, É. A. (2023). Control parental, comunicación y afecto en la primera infancia. *Revista de Psicología*, 41(2), 619-643. <https://doi.org/10.18800/psico.202302.002>
- Arvanitis, A.,** Barrable, A. y Touloumakos, A. K. (2024). The relationship between autonomy support and structure in early childhood nature-based settings: Practices and challenges. *Learning Environments Research*, 27, 101-119. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09470-0>
- Bolaños, Y. y** Amador, J. C. (2026). Participación de la niñez en educación inicial: una etnografía multisituada en Cali. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 24(2), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.24.2.7406>
- Castelo, R. J.,** Meuwissen, A. S., Distefano, R., McClelland, M. M., Galinsky, E., Zelazo, P. D. y Carlson, S. M. (2022). Parent provision of choice is a key component of autonomy support in predicting child executive function skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 773492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773492>

- Coaquira**, C. M., Idme, L. F., Madariaga, G. L., Pineda, M. M. y Meza, L. J. (2025). Docentes frente al retorno presencial: percepciones sobre rendimiento académico y desarrollo socioemocional en estudiantes. *Educación y Educadores*, 27(3), e2736. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.6>
- Coelho**, V., Azevedo, H., Teixeira, A., Soares, M. y Grande, C. (2026). Associations between classroom quality, child self-regulation, and psychological adjustment in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 54(6), 4747-4758. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02163-2>
- Distefano**, R. y Meuwissen, A. S. (2022). Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory and Review*, 14(4), 571-592. <https://doi.org/10.1111/jftr.12465>
- Dong**, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z. y Bowman, L. (2023). A meta-analysis of social skills interventions for preschoolers with or at risk of early emotional and behavioral problems. *Behavioral Sciences*, 13(11), 940. <https://doi.org/10.3390/bs13110940>
- Dormal**, M. (2025). Measuring early care and education quality in Peru: Validation of the CLASS toddler. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100488>
- Escudero**, C., Fernández, M., Ortega, D. y Ruiz, E. (2026). Eficacia de un programa de música para mejorar la atención y las habilidades sociales en Educación Infantil. *Aula Abierta*, 55(3), 365-378. <https://doi.org/10.17811/rifie.22937>
- Etchebehere**, G., Crego, A. y Martínez, D. (2024). Do the behaviors of early childhood education teachers promote children's progressive autonomy? The role of interpersonal emotional regulation and its consequences for teachers' occupational well-being. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 461-478. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00363-0>
- Gladh**, M., Siljehag, E., Westling Allodi, M. y Odom, S. L. (2022). Supporting children's social play with peer-based intervention and instruction in four inclusive Swedish preschools. *Frontiers in Education*, 7, 943601. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.943601>
- Herrán**, E., Galende, N., Apodaca, P. M. y Sagastui, J. (2022). El desarrollo de la autonomía infantil temprana y el profesorado en formación en Educación Infantil. *Variables intervinientes. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 43-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.529471>
- Jaggy**, A. K., Kalkusch, I., Bossi, C. B., Weiss, B., Sticca, F. y Perren, S. (2023). The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.012>
- Kato**, M. y Hinobayashi, T. (2025). Japanese preschool-aged children's gratitude as a moral virtue: Is the development of gratitude culture-specific? *Journal of Early Childhood Research*, 23(3), 268-279. <https://doi.org/10.1177/1476718X251318886>
- Korucu**, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L. y Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations

with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in Psychology*, 12, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>

Mancini, N. A., Simaes, A. C., Gago, L. G. y Elgier, A. M. (2023). La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e-2863. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2863>

Martín, L. J., Molinero, P., Carbonero, M. Á. y Arteaga, W. L. (2024). Distribución sociométrica en Educación Infantil: razones de aceptación y rechazo a los iguales. *Educación XX1*, 27(1), 323-352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36780>

Mikhaylova, O., Bochkor, A., Osipova, P., Popov, D., Chepeleva, M. y Rybakova, E. (2023). Child self-care autonomy in health (scale for parents): Development, internal structure, and sex/age correlates. *Frontiers in Psychology*, 14, 1243400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243400>

Nilfyr, K. y Plantin, L. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. *Education Sciences*, 15(2), 137. <https://doi.org/10.3390/educsci15020137>

Oliveros, J. C., Muñoz, R., Spencer, R., Fresno, A., Bravo, P., Vergara, P. y Wendland, J. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Evaluación Socioemocional Breve de Infantes y Niños (BITSEA) en una muestra de niños y niñas chilenos. *Terapia Psicológica*, 41(1), 63-85. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000100063>

Quenaya, P. Y. y Nepo, J. M. (2025). Análisis bibliométrico del fomento de competencias socioemocionales en la etapa preescolar. *Educación y Educadores*, 27(1), e2713. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.1.3>

Salas, N., Alcaide, M. y Hué, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 517-532. <https://doi.org/10.22550/rep80-3-2022-05>

Schütz, J. y Koglin, U. (2023). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 42, 22664-22696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>

Sirois, M. S., Bernier, A., Gagné, C. M. y Mageau, G. A. (2022). Early maternal autonomy support as a predictor of child internalizing and externalizing behavior trajectories across early childhood. *Social Development*, 31(3), 883-899. <https://doi.org/10.1111/sode.12575>

Sosu, E. M. y Pimenta, S. M. (2023). Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 410-423. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.005>

Spataro, P., Morelli, M., Pirchio, S., Costa, S. y Longobardi, E. (2024). Exploring the relations of executive functions with emotional, linguistic, and cognitive skills in preschool children: Parents vs. teachers reports. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1045-1067. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00749-7>

Ștefan, C. A., Dănilă, I. y Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based

programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7>

Stucke, N. J. y **Doebel**, S. (2024). Early childhood executive function predicts concurrent and later social and behavioral outcomes: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(10), 1178-1206. <https://doi.org/10.1037/bul0000445>

Torres, N., **Paredes**, P., **Corthorn**, C. y **Pedrero**, V. (2025). Experiencias de intervenciones mindfulness en educación inicial: una revisión sistemática del estado actual. *Psykhē*, 35, 1-27. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.61407>

Valdés, E., **Spencer**, R. y **Cárcamo**, R. A. (2023). Impacto del padre en el desarrollo de la conducta prosocial de niños y niñas durante la primera infancia: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 41(3), 301-325. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082023000300301>

Vargas, A. P. y **Adlerstein**, C. Y. (2025). Arquitecturas de la práctica pedagógica en la educación inicial colombiana: Paradigmas en disputa en jardines infantiles públicos. *Perfiles Educativos*, 47. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61834>

Wang, X. y **Feng**, T. (2024). Does executive function affect children's peer relationships more than emotion understanding? A longitudinal study based on latent growth model. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.010>



Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).