

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Yo quiero ser grande: desarrollo de la autonomía y orden en niños de 4 años de una IE privada de Lima

Trabajo de suficiencia profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta:

Natalia Miriam Okuyama Sasaki

Asesora:

Katya Giovanie Hurtado Cordero


Lima, 2026

Informe de Similitud

Yo, Katya Giovanie Hurtado Cordero, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora del trabajo de investigación titulado “Yo quiero ser grande: desarrollo de hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años de una institución educativa privada de Lima”, de la autora Natalia Miriam Okuyama Sasaki, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 09/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 09 de febrero de 2026

Apellidos y nombres de la asesora: Hurtado Cordero, Katya Giovanie	
DNI: 09751289	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4190-9128	

RESUMEN

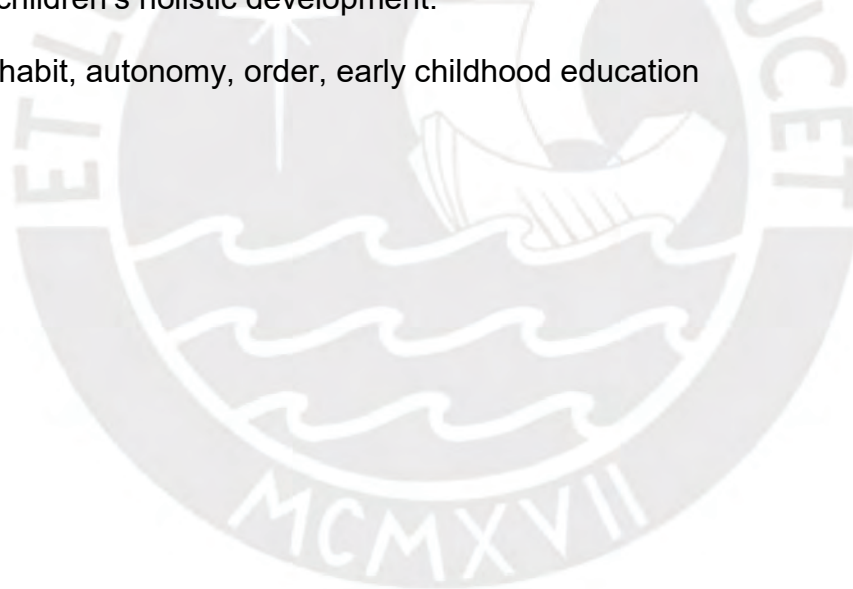
El presente Trabajo de Suficiencia Profesional se sustenta en una experiencia docente significativa desarrollada en un aula de niños de 4 años de una institución educativa privada de Lima, orientada al fortalecimiento de los hábitos de autonomía y orden en la primera infancia. La experiencia surge a partir de las dificultades observadas en dichos hábitos, posiblemente asociadas a las pautas de crianza durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19, destacando su relevancia por la influencia que ejercen en la autorregulación, el aprendizaje y el desarrollo integral infantil. Desde el rol docente, se resalta la importancia de promover la construcción temprana de estos hábitos mediante propuestas pedagógicas pertinentes a la etapa evolutiva y dentro de un clima de aula favorable. El trabajo se enmarca en el área de Desarrollo y Educación Infantil y responde a la pregunta: ¿Cómo desarrollar hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años? Los objetivos planteados fueron describir la experiencia, elaborar el marco conceptual que sustenta estos hábitos en la primera infancia y reflexionar críticamente sobre los logros y aprendizajes profesionales. La metodología incluyó la identificación y análisis de una experiencia significativa, sustentada en revisión bibliográfica y reflexión de la práctica pedagógica. Este trabajo evidencia que las dificultades en autonomía y orden pueden superarse mediante intervenciones educativas sistemáticas y contextualizadas, reafirmando el rol del docente como mediador del desarrollo integral infantil.

PALABRAS CLAVES: hábito, autonomía, orden, educación infantil

ABSTRACT

This Professional Sufficiency Work is based on a significant teaching experience carried out in a classroom of four-year-old children at a private educational institution in Lima, aimed at strengthening autonomy and order habits in early childhood. The experience emerged from difficulties observed in these habits, possibly associated with parenting practices during the COVID-19 pandemic confinement, highlighting their relevance due to their influence on self-regulation, learning, and children's holistic development. From the teaching perspective, the importance of promoting the early development of these habits through pedagogical proposals appropriate to the developmental stage and within a positive classroom climate is emphasized. This work is framed within the field of Early Childhood Development and Education and seeks to answer the question: How can autonomy and order habits be developed in four-year-old children? The objectives were to describe the experience, develop a conceptual framework supporting these habits in early childhood, and critically reflect on achievements and professional learning. The methodology included the identification and analysis of a significant professional experience supported by bibliographic research and reflective teaching practice. This work demonstrates that difficulties in autonomy and order can be overcome through systematic and contextualized educational interventions, reinforcing the teacher's role as a key mediator of children's holistic development.

Keywords: habit, autonomy, order, early childhood education



INTRODUCCIÓN	5
1. LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA	7
1.1. Identificación y contextualización de la experiencia profesional significativa	7
1.1.1 Identificación de la experiencia profesional significativa	7
1.1.2. Contextualización de la experiencia profesional significativa	8
1.1.2.1. Datos generales de la institución educativa	8
1.1.2.2. Contexto Específico de la Experiencia Profesional Significativa	9
1.2 Descripción de la Experiencia Profesional Significativa	10
2. Marco conceptual de la experiencia profesional significativa	19
2.1. Hábitos en la niñez	19
2.1.1. Concepto de hábito	19
2.1.2. Importancia de la formación de hábitos en la etapa preescolar	21
2.1.3. Fases de adquisición de hábitos en la infancia	22
2.2. La autonomía y el orden para el desarrollo infantil	24
2.2.1. Autonomía en la infancia temprana	24
2.2.1.1. Concepto de autonomía infantil	24
2.2.1.2. Importancia de la autonomía en el desarrollo del niño	25
2.2.2. El orden en la niñez	26
2.2.2.1. Concepto del orden	26
2.2.2.2 Importancia del orden en la infancia temprana	27
2.2.3. Influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo de la autonomía y orden	28
2.3. Recursos para el desarrollo de la autonomía y el orden	30
3. Reflexión crítica de la experiencia profesional significativa e impacto en el perfil profesional	32
3.1. Reflexión crítica de la EPS	32
3.1.1. Comprensión del problema	32
3.1.2. Análisis del logro	36
3.1.3. Aprendizaje de la experiencia profesional significativa	44
3.2. Impacto de la EPS en el perfil profesional	48
3.2.1. Aportes al desarrollo profesional: aprendizajes	48
3.2.2. Mejora del perfil profesional: desafíos futuros	51
CONCLUSIONES	53
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	55
ANEXOS	58

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Suficiencia Profesional se desarrolla a partir de una experiencia docente significativa que permitió reflexionar y analizar críticamente la práctica pedagógica en un aula de 4 años de una institución educativa privada de Lima. Dicha experiencia se centró en el fortalecimiento de los hábitos de autonomía y orden en los niños, quienes vivieron sus primeros años en un contexto de confinamiento debido a la pandemia del COVID-19. Este escenario pudo haber incidido en el desarrollo de habilidades básicas de independencia, autorregulación y organización, convirtiéndose en una necesidad prioritaria dentro de la práctica educativa.

La relevancia del presente trabajo radica en que la autonomía y el orden constituyen competencias fundamentales en la primera infancia, al favorecer la toma de decisiones, la confianza en sí mismos, la autorregulación emocional y la organización personal, aspectos estrechamente vinculados al desarrollo integral de los niños. Desde mi rol docente y tutorial, promover el desarrollo de estos hábitos resulta prioritario, ya que contribuye a fortalecer la seguridad personal, la autorregulación y la convivencia armónica en el aula, sentando las bases para un aprendizaje significativo y una participación activa en el propio proceso de aprendizaje.

La experiencia se enmarca en el área de Desarrollo y Educación Infantil, propuesta por el Departamento de Educación de la PUCP, dado que aborda el desarrollo integral de niños de 4 años desde una perspectiva holística e interdisciplinaria, con énfasis en el fortalecimiento de los hábitos de autonomía y orden como elementos clave del desarrollo socioemocional y personal en la primera infancia. Asimismo, se destaca la articulación entre la escuela y la familia como un eje fundamental para promover aprendizajes significativos y sostenibles. En este marco, se plantea como problema central la siguiente interrogante: ¿Cómo desarrollar hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años?, la cual orienta el análisis teórico, la reflexión profesional y la sistematización de la experiencia.

Los objetivos del presente trabajo son describir y sistematizar la experiencia profesional desarrollada para el fortalecimiento de los hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años, considerando el contexto educativo y las necesidades identificadas en el aula; fundamentar teóricamente el desarrollo de dichos hábitos en la primera infancia, a partir de la revisión del marco conceptual pertinente que sustenta las estrategias pedagógicas implementadas; y reflexionar de manera crítica sobre los logros profesionales alcanzados, analizando su impacto en la mejora de la práctica pedagógica y en la proyección del perfil profesional docente a futuro.

La metodología utilizada se organiza en cuatro apartados: la descripción de la experiencia, que incluye la identificación del problema y su contextualización; la

elaboración del marco conceptual; la reflexión crítica sobre los avances, desafíos y aprendizajes; y la organización formal del trabajo conforme a los lineamientos de la Facultad de Educación de la PUCP.

En cuanto a la estructura del informe, el primer capítulo desarrolla la experiencia profesional significativa; el segundo presenta el marco conceptual que la sustenta; el tercero aborda la reflexión crítica de la experiencia, considerando los aportes al desarrollo profesional y los desafíos futuros; y finalmente se incluyen las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes. En conjunto, esta experiencia permitió fortalecer mis competencias docentes, especialmente en la planificación, la evaluación continua, el trabajo con las familias y la comprensión del desarrollo infantil, consolidando una práctica reflexiva orientada al crecimiento profesional.



1. LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

El presente trabajo de suficiencia profesional inicia con la identificación y contextualización de la experiencia, para continuar posteriormente con la descripción detallada de la experiencia seleccionada.

1.1. Identificación y contextualización de la experiencia profesional significativa

Se presenta la identificación de la experiencia profesional significativa (EPS), a la que llegué mediante un proceso de selección. Seguidamente, se presenta el contexto de la experiencia elegida, resaltando su entorno y las necesidades identificadas.

1.1.1 Identificación de la experiencia profesional significativa

El presente trabajo se realizó a partir de una experiencia profesional significativa. La identificación de la experiencia se dio a partir de la valoración de diferentes experiencias docentes. Consideré tres opciones que realicé con niños de 4 años de edad.

- El proyecto de investigación sobre animales “Pavo Real”,
- La experiencia “Yo quiero ser grande”: desarrollo de la autonomía y orden en niños de 4 años.
- La experiencia de enseñanza a través de una plataforma en línea durante la pandemia 2020-2021.

La primera experiencia favoreció la exploración activa, la investigación y la participación familiar, pero no se seleccionó debido a la limitada evidencia documental. La tercera experiencia permitió mantener la continuidad educativa, aunque la metodología virtual resultó poco adecuada para la edad de los niños, dificultando la atención y el vínculo docente–estudiante.

La experiencia seleccionada, “Yo quiero ser grande”, permitió abordar la necesidad de desarrollar hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años, quienes presentaban limitaciones en habilidades básicas necesarias para el aprendizaje. La experiencia nació como una respuesta innovadora para resolver un problema que se detectó a partir de la observación y el uso de listas de cotejo, los resultados

obtenidos evidenciaron la ausencia o poca práctica de hábitos en comparación con años anteriores. Buscar la resolución de esta situación permitió planificar e implementar un programa de hábitos que incluyó actividades lúdicas y artísticas, involucrando a padres de familia, docentes de otras áreas y psicólogos, generando resultados positivos en el desarrollo de la autonomía y organización de los niños. La ejecución de esta experiencia contribuyó significativamente a mi crecimiento profesional y a la mejora de mi práctica educativa.

1.1.2. Contextualización de la experiencia profesional significativa

Esta sección se organiza en dos partes: la primera presenta información general sobre la institución educativa en la que se desarrolló la EPS y la segunda describe el contexto específico de dicha experiencia.

1.1.2.1. Datos generales de la institución educativa

La EPS se desarrolló en el nivel preescolar de dos instituciones educativas privadas de La Molina, pertenecientes a la UGEL 6, una de varones y otra de mujeres, ambas con una propuesta educativa católica, integral, personalizada y bilingüe, con énfasis en la formación en valores.

El nivel preescolar mixto atiende a niños de 1.5 a 5 años, quienes luego continúan su formación en los niveles de primaria y secundaria, pudiendo acceder al Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB) en el último año. La organización institucional contempla los grados de First Step, Nursery, Prekinder y Kinder en inicial; Lower School (1.º a 6.º), Upper School (7.º a 11.º) y el Bachillerato Internacional (12.º, opcional), garantizando una progresión educativa coherente y la atención continua a las necesidades evolutivas de cada etapa. Los dos colegios, el de mujeres fundado en 1981 y el de varones en 1997, contaron con el nivel inicial desde sus inicios; sin embargo, fue recién hace diez años que se integró el servicio y se conformó un único preescolar mixto, unificando la propuesta para la primera infancia.

La institución cuenta con un equipo directivo y áreas de acompañamiento psicopedagógico, académico y espiritual. Entre los pilares fundamentales se encuentra el Plan Personal del Alumno, herramienta que permite acompañar de manera eficiente y efectiva el desarrollo integral de cada niño desde inicios de año, identificando sus fortalezas y áreas de mejora, y estableciendo estrategias de trabajo

tanto en el hogar como en la escuela. Asimismo, el Plan de Tutoría Grupal (PTG) acompaña a los estudiantes en su proceso de autoconocimiento y desarrollo personal mediante sesiones que, si bien siguen las unidades establecidas, se articulan de manera flexible con la realidad concreta de cada grupo.

Asimismo, los colegios ofrecen un programa de inmersión temprana en inglés y mantienen una estrecha colaboración con las familias a través de talleres y reuniones personalizadas. Los estudiantes participan en actividades extracurriculares, proyectos sociales y eventos culturales y deportivos, los cuales contribuyen a su desarrollo integral. En cuanto al contexto sociocultural, las 20 familias del grupo pertenecen a un nivel medio-alto y comparten la fe católica, lo que facilita la implementación de estrategias educativas.

1.1.2.2. Contexto específico de la experiencia profesional significativa

La EPS se desarrolló entre fines de marzo e inicios de julio del 2025 en un aula mixta de Prekinder del nivel preescolar, donde me desempeñé como tutora. El grupo estuvo conformado por 20 estudiantes de 4 años, nacidos entre abril de 2020 y febrero de 2021, quienes vivieron su primera infancia durante la pandemia por COVID-19.

Durante las tres primeras unidades del año, “Adaptation Unit”, “All About Me” y “All Around Me”, se implementó la experiencia “Yo quiero ser grande”, integrando el desarrollo de hábitos de orden y autonomía dentro de una secuencia pedagógica continua y acorde al desarrollo de los niños. Tras la toma de lista inicial, se identificó que la principal dificultad del grupo era la falta de autonomía y orden, evidenciada en dependencia de los adultos, desorganización, dificultades en autorregulación y resolución de problemas, e inseguridad emocional. Esto permitió formular la pregunta orientadora: ¿Cómo desarrollar hábitos de orden y autonomía en niños de 4 años?, destacando la necesidad de estrategias que fortalecieran estas habilidades en un entorno seguro y postpandemia.

El programa se implementó durante los periodos de tutoría grupal en español (20–30 minutos diarios) y se extendió a toda la rutina escolar, incluyendo lonchera, recreos, aseo y actividades académicas. La tutoría se articuló con el Departamento Psicopedagógico y con las familias mediante agendas, correos y reuniones, fortaleciendo el acompañamiento conjunto.

El aula incluyó a un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ambos con apoyo terapéutico especializado. Se utilizaron adaptaciones y apoyos visuales que respetaron sus ritmos y estilos de aprendizaje, manteniendo su motivación y participación en el grupo.

Esta experiencia se enmarca en el área de Desarrollo y Educación Infantil, centrada en la formación de hábitos fundamentales en la etapa preescolar, clave para construir bases sólidas en el desarrollo integral de los niños.

1.2. Descripción de la experiencia profesional significativa

Al iniciar el año escolar 2025, se identificó en mi aula de Prekinder de 4 años, un conjunto de comportamientos inusuales en comparación con grupos de niños anteriores, registrados sistemáticamente en una lista de cotejo para diagnosticar la situación. Un análisis más profundo evidenció que la mayoría de los niños había nacido durante los años 2020 y 2021, en pleno contexto de la pandemia por COVID-19, etapa en la que las familias permanecieron confinadas y experimentaron altos niveles de temor e incertidumbre. Esta coyuntura impactó en los procesos de crianza y socialización, cuyas repercusiones se manifestaron en la actualidad mediante la limitada autonomía y los escasos hábitos de orden presentes en los estudiantes.

A partir de este diagnóstico, mi preocupación por esta problemática me llevó a considerar necesaria una intervención inmediata para fortalecer hábitos fundamentales que permitan un adecuado proceso de aprendizaje. Aunque es esperable que los niños de 4 años continúen desarrollando habilidades de autonomía y orden, mi experiencia docente me permitió reconocer que, en este grupo en particular, la ausencia de estas competencias era más marcada de lo habitual. Esto motivó la implementación del programa, centrado en promover la participación activa, la iniciativa y la responsabilidad en el aula, en coherencia con las orientaciones del Programa Curricular de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Perú, 2016), que destaca la importancia de fomentar habilidades que surgen de las necesidades e intereses del niño.

De esta manera se formuló la pregunta central que orientó esta experiencia profesional significativa, referida al desarrollo de hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años. Para dar respuesta a este propósito, se diseñó un Programa de

Desarrollo de Hábitos de Autonomía y Orden, estructurado en cuatro etapas y con una duración aproximada de tres a cuatro meses.

A continuación, se presenta el Programa para el desarrollo de hábitos de autonomía y orden que se elaboró y se incorporó dentro del Plan de Tutoría Grupal (PTG) con la que ya cuenta la institución educativa y fue adaptado y modificado para la realidad del aula a raíz de los resultados de la Lista de Cotejo. En dicho programa creado por la tutora, se involucra a los profesores de otras áreas y padres de familia, como se indica en el cuadro.

Tabla 1

Cuadro Programa de Desarrollo de Hábitos de Autonomía y Orden

	En aula	Padres de familia
Etapas:		
1.	Etapas de diagnóstico: Por observación y toma de lista de cotejo inicial del aula.	
2.	Etapas de motivación: -Unidad de tutoría: "Adaptation Unit". - Dramatización o show. - Actividad literaria: Cuento "Soy grande, Soy pequeño". - Creación de lema del programa - Realización de encuesta a la comunidad educativa. - Conversatorio con los niños.	- Proceso de Sensibilización: reunión de Aula Abierta grupal con PPF.
3.	Etapas de desarrollo: -Unidades de tutoría: "All About me" y "All around me" (sesiones de tutoría). - Taller de juego y actividad literaria (Departamento Psicopedagógico). - Creación de la canción "Yo quiero ser grande" (Música). - Rutinas, juegos y ayudantes especiales (Comunicación y Psicomotricidad)	- Trabajo en casa para el desarrollo de la autonomía y el orden (uso de cuadernillo de evidencias). - Reuniones individuales.
4.	Etapas de cierre y evaluación - Aplicación de la lista de cotejo final del aula. - Videos de niños explicando sus logros.	- Organización del cuadernillo de evidencias: fotos y dibujos de casa.

Se explica cada una de las etapas y actividades realizadas sin antes mencionar que desde que inició el año se buscó crear el vínculo con los niños. El vínculo permite, de acuerdo a Vygotsky (citado por Olawale, 2025), "a positive teacher–student relationship likely enhances this guided learning process – the child is more receptive to teacher scaffolding when mutual respect and emotional safety are present (p.263)". [Una relación positiva entre docente y alumno probablemente mejora este proceso de aprendizaje guiado: el niño es más receptivo al andamiaje del profesor cuando hay respeto mutuo y seguridad emocional]. Sobre esta base afectiva se dio inicio al proyecto "Yo quiero ser grande", cuyas etapas y actividades se desarrollaron de manera gradual en el aula de Prekinder.

Etapa de Diagnóstico

Al observar conductas, actitudes y comportamientos inusuales en los niños en comparación a años anteriores, anoté las incidencias de los niños que van mostrando estos comportamientos para luego registrarlo en una lista de cotejo inicial del aula. (ver Anexo 1). A continuación, se muestran los resultados de la lista de cotejo que se aplicó a 20 niños, antes de iniciar el programa.

Tabla 2

Resultados de la Lista de Cotejo Inicial sobre autonomía y orden en niños de 4 años

Indicadores evaluados	Porcentaje de niños (%)
Muestra inseguridad excesiva	45 %
Delegación de responsabilidades propias de su edad	85 %
Presencia de apego inseguro	55 %
Inmediatez para solucionar situaciones o realizar pedidos	70 %
Desorganización y desorden en rutinas y pertenencias	70 %
Dependencia del adulto para la alimentación	45 %
Falta de estrategias para resolver situaciones sencillas	55 %

Nota. La lista de cotejo inicial permitió identificar las principales dificultades del grupo en relación con los hábitos de autonomía y orden

La lista de cotejo inicial evidenció dificultades significativas en el desarrollo de la autonomía y el orden del grupo. Se identificaron altos niveles de inseguridad emocional y apego inseguro (45 % y 55 % respectivamente), expresados especialmente en el llanto prolongado durante la separación de los padres. Asimismo, la mayoría de los niños delegaba responsabilidades propias de su edad (85 %), como cargar sus pertenencias o realizar actividades básicas, lo que reflejaba dependencia excesiva del adulto.

Se observó también una marcada inmediatez para resolver necesidades (70%), acompañada de baja tolerancia a la frustración y dificultad para esperar. En cuanto a la organización personal, el 70% presentaba desorden en la rutina diaria, mostrando escasas estrategias para gestionar sus materiales y pertenencias. Además, el 45 % refería que en casa aún recibía alimentación asistida o dormía con los padres, evidenciando prácticas de sobreprotección. Finalmente, el 55 % mostraba limitaciones para resolver problemas simples de manera autónoma, recurriendo constantemente al adulto para acciones cotidianas.

En conjunto, los resultados revelan una falta generalizada de hábitos básicos de autonomía, autorregulación y organización, atribuibles tanto a factores evolutivos como a prácticas de crianza reforzadas durante el contexto postpandemia.

Etapa de Motivación

En esta etapa se desarrolló la unidad de tutoría: “Adaptation Unit” que fueron adaptadas y modificadas para el aula dentro del Plan de Tutoría Grupal (PTG) de la institución educativa, en la que se trabajaron sesiones para el desarrollo de autonomía en cuanto al cumplimiento del orden de sus pertenencias, uniforme y aseo como se muestra en el siguiente cuadro. A continuación, se realiza una explicación de las actividades propuestas en el Programa de Desarrollo de Autonomía y Orden que complementan estas sesiones tutoriales.

Tabla 3

Unidad de tutoría “Adaptation Unit”

Unidad	Prescolar	Sesión tutorial	Casa
Unidad: Adaptation Unit	Orden: Llego a mi prescolar y coloco sin ayuda mi agenda y mochila en su lugar.	Se muestran los lugares en que se coloca cada objeto. La tutora modela la acción y luego se invita a cada niño a ordenar sus pertenencias. Cuento: El desorden del salón de clase de Molly https://www.youtube.com/watch?v=5p4MI9R0WX8&t=36s ¿De qué otra manera podría ordenar los estantes de juguetes?	Orden Alisto mi uniforme un día anterior. Evidencia en cuadernillo: Foto ordenando mi uniforme en mi cuarto.
	Autonomía: Me lavo correctamente las manos, después del juego y antes de comer.	Canción: This is the way I wash my hands Se enseña la forma correcta de lavarse las manos y luego en el baño se repite la acción por medio de la canción.	Autonomía: Me lavo las manos correctamente después del juego y antes de comer Evidencia en cuadernillo: Fotos del niño realizando la acción en casa.

Durante esta unidad de tutoría se implementó el uso de *charts* o cartillas individuales (ver Anexo 2.5), donde cada niño marcaba con una cara feliz la acción cumplida según el hábito trabajado. Al inicio, la motivación principal era extrínseca, ya que recibieron una recompensa; sin embargo, con el paso de los días, los niños realizaron las acciones sin necesidad de estos incentivos, evidenciando la incorporación gradual del hábito en su rutina diaria incentivando de esta manera la motivación intrínseca. En todo momento se reforzó su esfuerzo destacando lo “grandes” que estaban llegando a ser.

A continuación, las actividades complementarias propuestas en el Programa de Desarrollo de Hábitos de Autonomía y Orden para la etapa de motivación fueron las siguientes:

Dramatización o show. La estrategia se introdujo mediante una puesta en escena lúdica realizada por la tutora y la auxiliar, quienes representaron situaciones similares a las observadas en los niños para ejemplificar conductas adecuadas e inadecuadas. Tras la actuación, los estudiantes dialogaron sobre lo presentado, mostrando diversas reacciones: algunos se ocultaron al sentirse identificados, otros evitaron responder y varios expresaron abiertamente hábitos como dormir entre sus padres, no cargar su mochila o delegar tareas a la nana. Esta participación permitió generar reflexión, reconocer conductas propias y despertar expectativas sobre las actividades que continuarían desarrollándose en los días siguientes.

Actividad literaria: Cuento Soy grande, soy pequeño. Se seleccionó el cuento "*Soy grande, soy pequeño*" como recurso para introducir el tema, aprovechando su valor formativo y su capacidad para conectar con las experiencias infantiles. La historia de Matías, un niño que enfrenta emociones vinculadas a sentirse grande en algunas situaciones y pequeño en otras, permitió que los estudiantes identificaran vivencias similares y expresaran su deseo de "ser grandes" para lograr mayor autonomía. Este recurso resultó apropiado para motivar la reflexión y favorecer el interés por el desarrollo de hábitos (ver Anexo 2.1).

Creación del Lema del programa. Tras las primeras actividades, los niños se mostraron motivados por la idea de "ser grandes" y demostrar su capacidad para hacer las cosas por sí mismos. Aprovechando este entusiasmo, se les invitó a elegir democráticamente el nombre del programa entre tres propuestas generadas por ellos mismos. El título ganador fue "Yo quiero ser grande" (ver Anexo 2.2), elegido por 19 de los 20 estudiantes. Aunque algunos cambiaron su elección influenciados por sus compañeros, el proceso promovió participación y sentido de pertenencia. Una vez seleccionado el lema, los niños lo decoraron y colocaron sus fotografías, generando un clima de entusiasmo y compromiso con el programa (ver Anexo 2.3).

Realización de encuesta a la comunidad educativa. Se aplicó una encuesta fuera del aula para que los niños vivieran una experiencia distinta de recolección de información, fortaleciendo su autonomía, comunicación e interés por investigar. La encuesta "Yo quiero ser grande" presentaba cuatro imágenes sobre conductas del hogar y del aula, y los estudiantes debían marcar con una cara feliz o triste según las respuestas obtenidas (ver Anexo 2.4). Acompañados por la docente y la auxiliar, recorrieron el prescolar preguntando a distintas personas y completando sus registros. Al volver al aula, analizaron los resultados y reflexionaron sobre qué

comportamientos debían mejorar. La actividad resultó muy motivadora y permitió que incluso los niños más tímidos participaran con seguridad.

Conversatorio con los niños. Tras las actividades iniciales, se realizó un conversatorio para que los niños reflexionaran y expresaran qué acciones podrían realizar para comportarse como “niños grandes”. Durante el diálogo, manifestaron compromisos como cambiarse solos, dejar de llorar al ingresar al colegio, cargar sus propias pertenencias, comer sin ayuda y recordar sus objetos personales. Estas expresiones evidenciaron un alto nivel de motivación y disposición para asumir responsabilidades desde el inicio del programa.

Proceso de sensibilización: reunión de Aula Abierta grupal con PFFF. Se convocó a los padres en marzo a una reunión de Aula Abierta grupal con padres de familia para presentar los lineamientos del nivel preescolar y comentar cómo se desarrollaron los niños en los primeros días. En esta reunión se expuso la problemática observada respecto a la autonomía y el orden, destacando la importancia del trabajo conjunto entre familia y escuela. Asimismo, se explicaron las actividades que realizarían en casa, como el uso de cuadernillos con evidencias (ver anexo 2.6). Luego de esta reunión grupal, se llevaron a cabo encuentros individuales con cada familia para elaborar el Plan Personal del niño, definir acciones concretas y brindar pautas específicas para acompañar el desarrollo de la autonomía y el orden.

Etapa de Desarrollo

En esta etapa se trabajaron dos unidades de tutoría, “All About Me” y “All Around Me”, enfocadas en fortalecer hábitos de orden y autonomía tanto en el aula como en casa. Se promovió el orden de pertenencias y del entorno, así como la autonomía en el aseo, vestimenta y alimentación. Las actividades se repitieron durante varias semanas, considerando que la práctica constante es clave para consolidar estos hábitos.

Tabla 4

Unidad de tutoría: “All About me” y “Around Me”

Unidad	Prescolar	Sesión tutorial	Casa
Unidad: All about me	Orden: Ordeno los juguetes luego de jugar con mis amigos. Guardo mi lonchera al terminar de comer.	Juntos cantamos la canción “Clean up”, felicitando a cada niño que va esforzándose por guardar los juguetes y la lonchera. Asamblea: Cada cosa en	Orden: Ordeno mis juguetes después de jugar. Evidencia en cuadernillo: Foto del niño ordenando los juguetes en casa.

Unidad	Prescolar	Sesión tutorial	Casa
	Autonomía: Como mi snack sin ayuda. Limpio la mesa después de comer.	su lugar (show de profesoras). Se modela la manera correcta de limpiar la mesa. Roleplay game: mostramos diferentes materiales de limpieza como escoba, recogedor, trapo, spray. Jugamos a aprender cómo utilizar estos materiales de limpieza.	Autonomía: Como mis alimentos sin ayuda. Evidencia en cuadernillo: Me dibujo comiendo mi plato favorito. Foto o dibujo en mi comedor tomando alimentos.
Unidad: All around me	Orden: Levanto la mano para participar / Espero y respeto mi turno. Mantengo mi cartuchera ordenada. Autonomía: Me despido de mis papis e ingreso sólo al colegio. Alisto mi mochila con la casaca, tomatodo y Planner.	Juego: "Atrapo la cola" (en una fila de niños, el primero trata toca la cola de tela del último niño sin que la fila se separe). Juego: Paso el aro hula-hula desde mis pies hasta la cabeza/ coloco ligas en mis tobillos. Imita el sacarse el polo y ponerse las medias Carreras de canguro: coloco objetos en mi bolsa.	Orden: No interrumpo a mis padres cuando hablan, espero mi turno para hablar. Autonomía: Ayudo a cambiarme hasta lograr hacerlo sólo. Evidencia en cuadernillo: dibujo las prendas que puedo ponerme sólo. Duermo en mi cama sólo.

De la misma forma que en la unidad de tutoría "Adaptation Unit", en el desarrollo de las actividades de estas unidades, se usaron los *charts* o cartillas individuales (ver Anexo 2.5). A continuación, las actividades propuestas según el Programa de Desarrollo de Hábitos de Autonomía y Orden fueron las siguientes:

Taller de juego y actividad literaria (Departamento Psicopedagógico). La psicóloga del nivel fortaleció el programa mediante un taller basado en el cuento "Yo puedo hacerlo". Tras un conversatorio, los niños realizaron actividades prácticas como ponerse y quitarse zapatillas y medias, recibiendo apoyo y motivación. La mayoría logró hacerlo de manera autónoma y manifestó sentirse "grande", generando satisfacción tanto en ellos como en la psicóloga y el equipo docente que acompañó la actividad (ver Anexo 3.1).

Creación de canción "Yo quiero ser grande" (Música). Los niños, motivados por el gusto natural hacia la música, crearon junto con la tutora la canción "Yo quiero ser grande, grande", cuya letra recogía acciones vinculadas a la autonomía como comer solos, ordenar sus juguetes, cambiarse y obedecer. El profesor de música aportó la melodía utilizando la guitarra, lo que generó gran entusiasmo al sentirse autores de su propia canción. La actividad fortaleció el trabajo en equipo, la interacción social, la atención y la memoria, además de promover la

exploración musical con instrumentos. La canción se convirtió en un recurso motivador que los niños cantaban de manera espontánea durante la rutina diaria e incluso permitió integrar a otros docentes al proyecto, enriqueciendo la experiencia (ver Anexo 3.2).

Rutinas, juegos y ayudantes especiales (Comunicación y Psicomotricidad). La profesora de Comunicación los incentivó a esperar turnos respetando a sus compañeros en el momento de participar, así como formar filas en un orden establecido para el momento de revisión de los trabajos. Se comunicó al profesor del área de Psicomotricidad para que incentive y refuerce la autonomía y orden en sus clases y se propuso que serían los niños, al finalizar cada clase, quienes ayudarían a regresar a su lugar los materiales utilizados en sus circuitos de motricidad gruesa, lo cual anteriormente lo realizaba la auxiliar (ver Anexo 3.3).

Trabajo en casa para el desarrollo de la autonomía y el orden. Los padres de familia cumplen una función fundamental en el proceso de aprendizaje de niños en etapa preescolar. Se propuso involucrarlos de una manera activa y concreta en el desarrollo del programa. Se les presenta el cuadernillo “Yo quiero ser grande” (ver Anexo 2.6) en la cual los padres, en casa, debían incentivar a los niños en la práctica diariamente el hábito sugerido (ver Tabla 3 y 4) y enviar la evidencia, ya sea mediante fotos o dibujos, en el día de entrega establecido por la tutora (aproximadamente cada 2 semanas). Fue muy satisfactorio haber involucrado a los padres, fomentando un ambiente de colaboración entre el hogar y la escuela. Muchos reconocieron la importancia de promover en casa actividades que favorezcan la autonomía y el orden; sin embargo, algunas familias requirieron recordatorios para enviar el cuadernillo de evidencias en la fecha establecida.

Reuniones individuales con padres de familia. Las reuniones trimestrales de entrega de informes y las reuniones de seguimiento fueron fundamentales para orientar el proceso, pues en ellas se brindaron pautas de crianza y estrategias relacionadas con el avance del programa de hábitos. Se analizaba el nivel de autonomía y orden que el niño demostraba en el aula y se contrastaba con lo observado en casa, según lo informado por los padres. Estos encuentros fortalecieron el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

Etapas de cierre y evaluación

En esta etapa se aplicó una Lista de Cotejo Final a todos los niños del aula. Los resultados evidenciaron que la experiencia fue altamente enriquecedora tanto para los estudiantes como para mi labor docente. Sin embargo, en algunos casos fue necesario reforzar el compromiso de ciertos padres, brindándoles un acompañamiento más cercano para asegurar la continuidad del proceso. Asimismo, se grabaron videos individuales en los que los niños expresaron sentirse “grandes” al demostrar que podían realizar, con mayor autonomía, acciones que antes no lograban o no se les permitía hacer.

A continuación, se muestran los resultados de la lista de cotejo final luego de haber culminado con el programa.

Tabla 5

Resultados de la lista de cotejo final sobre hábitos de autonomía y orden

Indicadores evaluados	Porcentaje de niños (%)
Inseguridad excesiva	5 %
Delegación de responsabilidades propias de la edad	5 %
Apego inseguro	10 %
Inmediatez para solucionar y solicitar	5 %
Desorganización y desorden	5 %
Recibe el alimento en la boca por otros	0 %
Falta de estrategias para solucionar situaciones sencillas	10 %

Nota. Los porcentajes corresponden a los resultados obtenidos en la lista de cotejo aplicada al finalizar la experiencia pedagógica.

El cuadro comparativo evidencia una mejora significativa respecto al diagnóstico inicial. Solo un niño (5%) mantiene inseguridad y otro continúa delegando responsabilidades, mientras que dos (10%) presentan apego inseguro y uno (5%) muestra inmediatez o baja tolerancia a la espera. Asimismo, un niño (5%) aún presenta desorganización. Un avance notable es que todos los estudiantes comen de manera autónoma. No obstante, dos niños (10%) todavía tienen dificultades para resolver situaciones sencillas, lo que indica la necesidad de seguir fortaleciendo estrategias de resolución autónoma de problemas.

Los resultados evidencian la eficacia del programa de desarrollo de hábitos, pues los niños alcanzaron mayores niveles de autonomía y orden en comparación con el diagnóstico inicial. Aunque la mayoría logró avances significativos, algunos aún requieren acompañamiento y continuidad para consolidar estos hábitos. Además, se recopilaron videos en los que los propios niños describen las acciones que ahora realizan con mayor independencia, constituyendo un recurso valioso para evaluar el impacto y la efectividad del programa.

2. MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

El presente marco conceptual se organiza en 3 apartados: el primero aborda los conceptos de hábitos en la niñez, su importancia, así como las fases para adquirir los hábitos. En el segundo apartado se definen los conceptos de autonomía y orden, la importancia de estos en el desarrollo del niño, para luego proceder a presentar información sobre cómo influyen el entorno escolar y el hogar en el desarrollo de estos hábitos. Finalmente se explican los recursos para motivar a los niños en la adquisición de la autonomía y el orden.

Antes de presentar el marco conceptual, es importante señalar que los niños participantes nacieron entre 2020 y 2021, en pleno contexto de la pandemia por COVID-19. Mendoza (UNICEF, 2021) explica que el estrés familiar, la inestabilidad económica, el aislamiento, la enfermedad y la pérdida de redes de apoyo incrementaron la vulnerabilidad de las familias y afectaron el desarrollo infantil. En la misma línea, Salas (2021) sostiene que, durante este periodo, muchos padres descuidaron la formación de hábitos saludables en el hogar, generando carencias en las rutinas básicas y en la disciplina. Asimismo, Acero (2024) señala que el confinamiento y la ansiedad experimentada por los cuidadores impactaron negativamente en el comportamiento de los niños, debilitando los vínculos de apego y la calidad de las interacciones.

2.1. Hábitos en la niñez

A continuación, previo a desarrollar los conceptos de autonomía y orden en la etapa infantil, se presentará la definición de hábitos en la niñez.

2.1.1. Concepto de hábito

Diversos autores han definido el hábito dentro del contexto infantil. Para Marina, “los hábitos son [...] esquemas mentales estables, aprendidos por repetición de actos, que facilitan y automatizan las operaciones mentales cognitivas, afectivas, ejecutivas o motoras” (2021, párr. 3). Por su parte, Fernández, como se cita en Pérez (2018), señala que los hábitos “son costumbres, actitudes, formas de conducta o comportamientos que conllevan pautas de conducta y aprendizajes. El hábito bien adquirido y usado nos permite hacer frente a los acontecimientos cotidianos” (p. 9). Esta automatización permite al niño no tener que pensar en cada

paso, ya que podrá ejecutarlos de manera inconsciente cada vez que resulte necesario.

Según Skinner (como se cita en Hu, 2024), el comportamiento del niño se moldea y regula en función de las consecuencias que recibe, lo cual explica cómo determinadas acciones se consolidan y se transforman en hábitos estables mediante el condicionamiento operante, es decir, a través de la repetición de conductas reforzadas positiva o negativamente (pp. 259–265).

Por su parte Piaget, como se cita en Marina (2021), en su Teoría Cognitiva postula que el desarrollo cognitivo del niño se produce a través de la asimilación al incorporar nueva información a los esquemas mentales existentes; y la acomodación al modificar estos esquemas para incorporar la nueva información. Aunque Piaget no utilizó directamente el término "hábito", su concepto de esquema describe cómo las acciones repetidas se transforman en estructuras cognitivas estables mediante los procesos de asimilación y acomodación.

Kurz (2015) señala que “the term ‘habit’ [is used] to refer to a phenomenon whereby behavior persists because it has become an automatic response to particular, regularly encountered contexts that is acquired through associative learning” (p. 11). [El término “hábito” se utiliza para referirse a un fenómeno mediante el cual una conducta persiste porque se ha convertido en una respuesta automática a contextos particulares y regularmente experimentados, adquirida a través del aprendizaje asociativo].

Finalmente, desde su enfoque sociocultural, Vygotsky (como se cita en Zabalza, 2002), enfatiza que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, en el cual “el objetivo de la escuela es alcanzar la zona de desarrollo próximo, ese conjunto de avances que se hacen posibles a través de la intervención de profesionales, pero que no se alcanzarían si éstos no actuaran”. En el proceso de adquisición de hábitos, resulta fundamental la participación activa del adulto para guiar y apoyar al niño en su aprendizaje.

En conjunto, estos enfoques permiten entender que los hábitos, son conductas observables que se van fortaleciendo a través de la repetición y el refuerzo en un contexto o entorno determinado y se constituyen como estructuras internas cognitivas que se van formando y consolidando en la interacción entre la

mente del niño, el ambiente y la experiencia repetida siendo la intervención del adulto clave para el acompañamiento en el proceso.

2.1.2. Importancia de la formación de hábitos en la etapa preescolar

Según Montessori (como se cita en Ccoscco y Quispe, 2023), entre los 0 y 6 años los niños se encuentran en un periodo sensitivo caracterizado por una predisposición natural para adquirir habilidades, descrito como “ventanas de aprendizaje”, las cuales, una vez cerradas, hacen más difícil la adquisición de dichas capacidades (pp. 26–27). A partir de esta afirmación se pone en evidencia que es más fácil y efectivo adquirir hábitos durante la niñez o primera infancia ya que se encuentran en periodos especialmente receptivos para el aprendizaje. Los hábitos que se incorporen durante estos años se interiorizan con naturalidad y estos se convierten en la base fundamental para el desarrollo posterior de la autonomía, orden y la convivencia social.

Por su parte Zabalza señala (como se cita en Pérez, 2018), “los hábitos y las rutinas conllevan a la asimilación y al aprendizaje de normas y pautas de comportamiento” (p. 10). Esto implica que los hábitos y las rutinas facilitan la interiorización de normas y conductas en el niño, pues brindan estructura y estabilidad a su experiencia.

Según Pérez-Ferra et al. (2020), “Early childhood education is crucial to childhood development due to its all-encompassing and integral nature. During this stage, the basis is set upon which children will later construct their knowledge and personality. Likewise, it constitutes an ‘evolutionary’ stage, which is decisive for establishing positive relationships among peers, oriented towards the acquisition of habits promoting teamwork, effort for learning, hygiene, and healthy habits” [La educación infantil es crucial para el desarrollo infantil debido a su carácter integral y abarcador, y constituye una etapa decisiva para establecer relaciones positivas entre pares y la adquisición de hábitos fundamentales] (p. 1). Esta etapa es determinante para el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y afectivas, y para la formación de hábitos esenciales en la vida del niño.

De la misma manera, Pérez et al. (2020) señalan que, “The acquisition of educational habits in childhood is essential because it will foster moral, social, and emotional development of the child, promoting their autonomy and the acquisition of different learning experiences during their lives”. [La adquisición de hábitos

educativos en la infancia es esencial porque favorecerá el desarrollo moral, social y emocional del niño, promoviendo su autonomía y la adquisición de diferentes experiencias de aprendizaje a lo largo de su vida] (pp.1 y 2). Los hábitos que el niño irá adquiriendo durante esta etapa de educación infantil donde se van consolidando las bases cognitivas, motrices, morales, socioemocionales, entre otros, son fundamentales en su formación, desarrollo integral y fortalecimiento de competencias claves para su desempeño futuro.

Del mismo modo, el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Ministerio de Educación del Perú, 2016), en el Programa de Educación Inicial, establece en la competencia de Personal Social: “*Construye su identidad*”, la importancia de que los niños desarrollen hábitos saludables de manera autónoma. Reconoce que estos hábitos son relevantes para su bienestar, pues les permiten tomar decisiones acordes con sus posibilidades y considerando a los demás (p. 78). Conforme el niño va interiorizando hábitos durante la etapa infantil, va adquiriendo progresivamente mayor independencia y autonomía. Por lo tanto, el niño será capaz de desenvolverse con mayor seguridad y confianza en su entorno social más cercano. Los hábitos bien adquiridos y consolidados durante esta etapa lo acompañarán a lo largo de su vida y constituirán uno de los pilares fundamentales para la toma de decisiones responsables y el adecuado afrontamiento de futuros desafíos.

Así mismo, es importante agregar que, como afirma Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, “Se llega a ser justo realizando actos justos y virtuoso realizando actos virtuosos; de la misma manera que se vuelve hábil tocando la lira, tocándola mucho, y fuerte haciendo ejercicios” (Libro II, 1103a). De acuerdo con Garcés (2015), quien a su vez retoma el pensamiento de Aristóteles, “ser virtuoso es toda una obra que se aprende con el ejercicio de los hábitos buenos, con formación, y requiere de experiencia y tiempo para ejercitarse en ellos” (p. 130). Esto señala que la virtud no es innata, sino que se adquiere mediante la repetición constante de acciones correctas y hábitos positivos. Por ello, resulta especialmente relevante promover desde esta etapa el desarrollo de hábitos en los niños, con el fin de contribuir a la formación de individuos virtuosos en el futuro.

2.1.3. Fases de adquisición de hábitos en la infancia.

La adquisición de hábitos durante la infancia se desarrolla de manera progresiva, desde la introducción de la conducta deseada hasta su posterior

consolidación. Según Martínez (2020) y la Academia Irigoyen (2023), este proceso comprende cuatro fases fundamentales: preparación, aprendizaje, automatización y consolidación (pp. 8–9; p. 4). Cada una de estas fases implica estrategias y roles específicos tanto para el niño como para el adulto, lo que permite favorecer el desarrollo de hábitos de manera autónoma y efectiva.

- La fase de preparación corresponde a la etapa inicial del programa, en la cual se definen y organizan los elementos necesarios para su implementación, valorando los hábitos que se busca promover en los niños. El objetivo principal de esta fase es motivar e interesar al niño en la conducta deseada, lo cual se logra mediante la identificación clara del hábito a desarrollar, la evaluación de sus habilidades para determinar su capacidad de adquisición, la adecuación del entorno —considerando la organización de los materiales y la reducción de distractores— y la generación de una motivación inicial a través de estrategias lúdicas, como juegos y cuentos, que despierten su curiosidad e interés.
- La fase de aprendizaje se caracteriza por el rol fundamental que asume el adulto, quien introduce el hábito a través del juego y favorece su adquisición mediante la imitación. El acompañamiento constante resulta indispensable, ya que permite identificar dificultades en la ejecución de la conducta y brindar los apoyos necesarios. En este sentido, Martínez (2020) señala que el adulto debe ofrecer seguridad durante el proceso para facilitar la adquisición del hábito en el menor tiempo posible (p. 8), pues sin este soporte la consolidación del hábito se tornaría más compleja y prolongada. Durante esta fase se emplean estrategias como la presentación del hábito mediante ejemplos claros, el uso del juego y la imitación para la práctica lúdica, el apoyo y la retroalimentación continua, la realización de sesiones breves con repeticiones sistemáticas para favorecer la atención y la interiorización, así como la adecuación de un ambiente relajado que promueva la concentración del niño.
- La fase de automatización se caracteriza por la disminución progresiva del apoyo del adulto, a medida que el niño interioriza la ejecución del hábito tras su repetición constante. Según Martínez (2020), la práctica reiterada permite que el niño asimile el hábito y lo realice de forma cada vez más autónoma (pp. 8–9). Este proceso se favorece mediante la reducción gradual del acompañamiento adulto, la promoción de oportunidades para la práctica independiente, la

retroalimentación ocasional para reforzar o corregir la conducta y el uso del refuerzo positivo como medio para motivar y reconocer los logros alcanzados.

- La fase de consolidación se presenta cuando el niño ha adquirido el hábito y lo ejecuta de manera autónoma, integrándose de forma natural y espontánea a su rutina diaria. En esta etapa, el rol del adulto se centra en la observación y el seguimiento para asegurar su mantenimiento a lo largo del tiempo, el refuerzo continuo que permita sostener la motivación y la adaptación del hábito a nuevas situaciones y contextos, favoreciendo su aplicación generalizada.

Cabe destacar que el ambiente y las interacciones que rodean al niño constituyen condiciones esenciales a considerar durante todas las fases de adquisición de un hábito. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja Baja (2024) señala que el reconocimiento y el refuerzo brindados en el momento oportuno fortalecen la confianza del niño y lo motivan a seguir intentando (párr. 12). Asimismo, Santana (2020) menciona que las relaciones afectivas que proporcionan seguridad, junto con una comunicación adecuada y un equilibrio entre afecto y autoridad por parte del adulto, son factores fundamentales para que el niño logre adquirir un hábito (párr. 2).

Finalmente, la constancia y la sistematización de normas constituyen otro requisito indispensable, pues ofrecer reglas estables genera seguridad y permite al niño anticipar lo que se espera de él. Por el contrario, la variación frecuente de estas reglas puede generar confusión y ansiedad.

2.2. La autonomía y el orden para el desarrollo infantil

A continuación, se desarrollarán los conceptos de autonomía y orden en la etapa infantil, así como la importancia que estos tienen en el desarrollo del niño.

2.2.1. Autonomía en la infancia temprana

A continuación, se presentan definiciones de diversos autores sobre la autonomía en la primera infancia, así como su importancia en esta etapa del desarrollo.

2.2.1.1. Concepto de autonomía infantil

Diversas son las definiciones de autonomía en la etapa infantil. Buró y Rothammer (2022) la definen como “la capacidad de elegir qué comportamiento o conducta se emplea para conseguir los objetivos con la automotivación”. Los autores

sostienen que esta capacidad permite al niño tomar decisiones por sí mismo, resolver los problemas que se le presentan y actuar de acuerdo con sus propios intereses, antes que en función de la dirección del adulto.

Por su parte, Riser et al. (2024) señalan que “the sense of independence or freedom to control yourself and your actions is called autonomy” [el sentido de independencia o libertad para controlarte a ti mismo y tus acciones se llama autonomía] (párr. 5). Desde esta perspectiva, la autonomía en la infancia implica el desarrollo progresivo de la autorregulación, que se evidencia cuando el niño asume el control de su conducta y puede elegir qué desea hacer y cómo hacerlo.

Según Nassar-Sandoval (2017), al interpretar a Piaget, la autonomía constituye el fin último de la educación, entendida como el desarrollo de capacidades que permitan al educando pensar críticamente por sí mismo. Esto implica reducir progresivamente el poder del adulto, fomentar el intercambio de puntos de vista entre los niños y promover una mente activa y confiada en su propia capacidad para descubrir y construir conocimiento (p. 5).

Por su parte, Montessori, citada por Espinoza (2022), plantea como uno de sus principios fundamentales “la autonomía para que el escolar aprenda por sí solo” (p. 195). En el marco de su método, la autonomía se entiende como la capacidad del niño para actuar con libertad, elegir sus actividades y desenvolverse en un ambiente preparado con materiales que favorecen la autodisciplina y la independencia. En síntesis, un niño autónomo es aquel que puede gestionar gradualmente sus necesidades y resolver problemas acordes con su edad, mostrando creciente independencia y autorregulación.

2.2.1.2. Importancia de la autonomía en el desarrollo del niño

Desarrollar la autonomía tiene efectos positivos en el niño. Buró (2022), señala que ser un niño con esta característica, contribuye a tener mejores:

- Relaciones sociales ya que se aproxima a otras personas con mayor seguridad.
- Autorregulación refiriéndose a controlar sus pensamientos, emociones y conductas para alcanzar sus objetivos. Puede ser capaz de manejar sus frustraciones y posponer acciones ante una tarea.
- Autoestima al valorarse a sí mismo ya que se sabe cómo persona que tiene la capacidad de hacer las cosas de manera independiente.

- Mejor adaptación escolar y en consecuencia éxito académico ya que es un niño acostumbrado a ser perseverante y persistente ante los retos.

Desde el enfoque Reggio Emilia, se reconoce que el niño es protagonista y constructor de su propio aprendizaje (Salazar, 2021, p. 11). A ello se suma la importancia de promover la autonomía desde los primeros años. En esta línea, Piaget sostiene que es fundamental trabajar la identidad y la autonomía durante la etapa sensorio motriz, dado que ello contribuye al desarrollo de la confianza en sí mismo y de sus capacidades comunicativas (Barreto et al., 2024, p. 10). Vidaurre (2024) destaca lo señalado por Montessori, quien afirma la importancia del desarrollo de la autonomía, ya que permite a los niños fortalecer habilidades de toma de decisiones, resolución de problemas, autodisciplina y responsabilidad, así como competencias prácticas y de vida diaria (p. 10).

Finalmente, el Currículo Nacional en su Programa de Educación Inicial indica, en la competencia “Construye su identidad” del área de Personal Social, que el niño “actúa de manera autónoma en las actividades que realiza y es capaz de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás” (Ministerio de Educación, 2016, p. 78).

2.2.2. El orden en la niñez

En este apartado se presentan las definiciones planteadas por distintos autores sobre el orden en la etapa inicial del desarrollo infantil, así como su relevancia en los primeros años de vida.

2.2.2.1. Concepto del orden

El orden constituye un principio esencial que sirve de base para el desarrollo de numerosos hábitos importantes en la vida del niño. Caraballo (2021) señala que el orden “no sólo se refiere a la ordenación de las cosas materiales, sino también al orden de la persona en general, que conduce al equilibrio emocional, al control y dominio de sí mismo, a la organización de las ideas y proyectos personales” (párr. 4). Esto implica la existencia de un orden externo, vinculado al entorno material, y un orden interno, relacionado con la regulación del comportamiento, las emociones y el pensamiento.

Por su parte, Tapia (2024) afirma que “el orden, más que una simple disposición de objetos, es un pilar fundamental en la educación infantil que se gesta desde el hogar; es el primer hábito que los niños pueden internalizar” (p. 25). Desde

edades tempranas, resulta fundamental que el niño se desenvuelva en un ambiente organizado, con rutinas y horarios estructurados que anticipen y faciliten su día.

Asimismo, Vargas (2019), citando a Montessori, señala que el orden posee dos dimensiones estrechamente vinculadas: externa e interna. El orden externo se refiere a un entorno organizado y limpio, cuya estructura permite al niño anticipar lo que sucede, sentirse seguro y confiar en su ambiente. A partir de esta experiencia de orden externo, el niño desarrolla el orden interno, el cual facilita la construcción de su propiocepción y le permite reconocer y ubicar las partes de su cuerpo en relación con el entorno.

2.2.2.2 Importancia del orden en la infancia temprana

Al respecto del orden, Montessori precisa lo siguiente:

La naturaleza da al niño la sensibilidad del orden para construirse un sentido interior que no se halla destinado a conocer la diferencia entre las cosas, sino las relaciones entre ellas y por eso las liga al ambiente formando un conjunto donde todas las partes dependen entre sí (Montessori, como se cita en Vargas, 2019, párr. 1).

Montessori expone que los infantes tienen una sensibilidad natural hacia el orden que le posibilita elaborar su mente comprendiendo las relaciones entre los elementos de su entorno, es decir como un objeto se conecta con la otra. Por ejemplo, cuando observa una silla, la reconoce, percibe la relación con la mesa, el espacio y la actividad que realiza en ese lugar. Enfatiza la importancia del orden en el entorno y ambiente del niño como una necesidad innata que le permite construir un orden interno al comprender su entorno y fortalecer su sentido de pertenencia y seguridad. Este espacio estructurado, donde todo está ubicado en un lugar específico con acceso a los materiales a su altura y necesidad, facilita la concentración, la autonomía, el descubrimiento y el aprendizaje.

De la misma manera, un ambiente ordenado permite una convivencia armoniosa donde se respetan los turnos entre los compañeros, se cuidan los espacios que frecuentan y siguen las normas de convivencia y cortesía. Todo esto le brinda seguridad, orientación permitiendo también el desarrollo de su pensamiento lógico y emocional.

Según Garrido (2017), el orden es la base sobre la que se asientan todos los demás hábitos; por ello, formando a nuestros hijos en el orden estaremos poniendo

los cimientos de su persona y construyendo un hombre responsable y prudente”.

Asimismo, el autor indica que el orden les permitirá:

- ser eficaces en el estudio y luego en su vida profesional
- saber organizarse y marcarse objetivos en la vida
- ser disciplinados y pulcros
- saber qué deben hacer en cada momento
- ser personas virtuosas

Ayalde (2024) señala que “el orden enseña a los niños habilidades valiosas de autodisciplina y responsabilidad” (párr. 4). De esta manera, los niños desarrollan habilidades que les servirán a lo largo de su vida, al ser capaces de mantener sus materiales y pertenencias en orden, gestionar sus tiempos, seguir una rutina y cumplir con las expectativas establecidas.

En resumen, todo lo mencionado fundamentan la importancia de fomentar hábitos de orden desde muy temprana edad ya que son fundamentales para el desarrollo del niño. Todo esto le brinda las habilidades y herramientas básicas para enfrentar con éxito los diferentes retos que se presentarán a lo largo de toda su vida.

2.2.3. Influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo de la autonomía y orden

Tanto el entorno familiar como el escolar son los dos contextos más importantes e influyentes en el desarrollo integral del niño, y dentro de ella, en la adquisición de hábitos como la autonomía y el orden. Como se ha mencionado, se cultivan desde su nacimiento con los padres en la familia como primer escenario de aprendizaje para luego continuar su consolidación en la escuela.

Según Montessori, como se cita en The Farmhouse Montessori School, (2018, párr. 9). “the role of the adult is to facilitate the child to teach themselves by following their own internal urges that will lead them to take what they need from the things and people around them” [“...el objetivo del adulto es facilitar que el niño aprenda por sí mismo, siguiendo sus propias impulsiones internas, lo que le permitirá obtener lo que necesita de las personas y las cosas que le rodean.”] El rol del adulto constituye un pilar fundamental en la formación del niño, pues sostiene sus primeros aprendizajes y contribuye al desarrollo de habilidades esenciales para la vida.

A continuación, se explica cómo la familia y la escuela influyen en la adquisición de hábitos tanto de orden como de autonomía.

Tabla 6**La familia y la escuela en la adquisición de hábitos**

Entorno	Descripción
En el entorno familiar: Según Montenegro (2014, p.421), "la familia es el espacio donde el niño recibe sus principios morales más tempranos...".	<ul style="list-style-type: none">• El estilo de crianza y modelos o ejemplos: Terrence (2022), menciona que "cada padre tiene un enfoque único para interactuar con sus hijos y guiarlos, lo que moldea su moral, principios y comportamiento" (párr. 3). Los diferentes estilos de crianza influyen en las acciones y comportamientos del niño. Siendo su aprendizaje mediante la imitación en un primer momento es importante una crianza que establezca un fuerte apoyo emocional dentro de un marco de pautas y límites claros. Evitar la sobreprotección lo que se entiende por "privarle de oportunidades para entrenar esas habilidades que necesitará ahora y en su vida adulta" (García, 2025, párr.2). Esto sólo trae como consecuencia su poca tolerancia a la frustración, baja autoestima y bajo autocontrol.• Adaptación a su entorno recalcando la importancia de un entorno organizado, ordenado y a la medida del niño.• Expectativas que sean consistentes en la cual se mantenga "normas" claras y coherentes para evitar confusiones en el niño.• Rutinas diarias que ayuden a cumplir con los horarios y las rutinas establecidas en casa que deben de practicarse con perseverancia, constancia, exigencia y paciencia (p.13).• Refuerzo positivo en el que se reconoce la acción y comportamiento lo cual lo motiva a seguir repitiendo la conducta, elevando de esta manera la autoestima.
En el entorno escolar: La escuela ofrece pautas y refuerza determinados aprendizajes que no se dan en un contexto familiar.	<ul style="list-style-type: none">• El docente que acompaña al niño. Maldonado (2017) señala que su rol debe ser motivador y estimulador que le brinde un apoyo estable y confiable que respete su ritmo de aprendizaje y conozca sus fortalezas y limitaciones (p.19).• Según Sánchez (2024), citando a Montessori, "el entorno físico influye en gran medida en el comportamiento y la concentración del niño... proporcionar un ambiente ordenado y estructurado es esencial para estimular la independencia, la autoestima y el desarrollo cognitivo del niño" (p. 31). Esto evidencia que una adecuada estructuración del ambiente permite al niño asociar sus pertenencias y materiales con espacios específicamente establecidos para ellos.• Uso de recursos auditivos, visuales, literarias y principalmente los juegos o recurso lúdico, según Moya (2024), son fundamentales para mantener la motivación e interés y así el niño pueda experimente un aprendizaje más significativo y dinámico.• Rutinas y horarios a través de horarios visuales o pictogramas que ayudan a anticiparse y entender la secuencia de la rutina diaria de las actividades.• Responsabilidades o ayudantes que pueden ir rotando y que se encarguen de repartir las tareas, materiales, útiles u otros; le brinda independencia y orden.• El refuerzo positivo, según lo señalado por Skinner (como se cita en Sánchez, 2021), se entiende como el estímulo agradable, como elogios o recompensas, que se presenta después de una conducta y que motiva al niño a repetirla (p. 35). Del mismo modo, Bandura, citado por Longo (2020), sostiene en su teoría del aprendizaje social que "las personas aprenden mediante la observación de la conducta de otras personas" (párr. 4). En esta línea, De la Torre (2024) indica que los niños son más propensos a aprender y poner en práctica aquello que observan cuando reciben un beneficio o refuerzo asociado a dicho aprendizaje (párr. 8).

Luego de lo presentado, es importante resaltar que dicho proceso solo es posible mediante una colaboración activa y una comunicación abierta y transparente

entre los padres y la escuela. Según Pérez (2018), es fundamental que los padres conozcan qué hábito se está trabajando para garantizar coherencia en todo el entorno del niño (p. 25).

2.3. Recursos para el desarrollo de la autonomía y el orden

Diversos son los recursos de apoyo que podemos encontrar para el desarrollo de hábitos de orden y autonomía en niños en etapa preescolar los cuales favorecen una adquisición e interiorización efectiva, significativa y de dichos hábitos.

Tabla 7

Recursos de apoyo para el desarrollo de hábitos de orden y autonomía

Recursos	Descripción
Recursos visuales	<p>Son las herramientas que ayudan al niño a comprender y retener conceptos e información de forma visual en la que se puede incluir imágenes, dibujos, símbolos y texto de manera interesante y llamativa. Algunos ejemplos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horarios visuales según Moya (2024) y pictogramas que facilitan que los pequeños observen fotos, dibujos o representaciones de las actividades diarias, lo que les permite anticipar los acontecimientos y, en consecuencia, sentirse más seguros y orientados. • La tabla de hábitos y rutinas, propuesta por Montessori y citada por Pérez (2018), constituye un recurso que ayuda a los niños a recordar la secuencia temporal de las acciones a realizar mediante dibujos o imágenes (p. 11). Su uso continuo favorece el desarrollo de la memoria, la organización, la autonomía y la motivación. • La tabla de registros de resultados consiste en un cuadro en el que el niño, supervisado por los padres o docentes, anota mediante stickers de colores los resultados obtenidos para observar su progreso (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja Baja, 2024). <p>Todos estos apoyos y recursos visuales permiten que el niño se organice de manera autónoma, es decir, sin depender del adulto para recordar su rutina o las acciones que debe realizar. Asimismo, se emplean otros recursos visuales, como videos con contenidos orientados al desarrollo de hábitos, que resultan atractivos y motivadores para los niños pequeños (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja Baja, 2024).</p>
Recursos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas que a través de la combinación del lenguaje, emociones y juego favorecen el desarrollo de la autonomía y orden a través de cuentos que incentiven la comprensión de rutinas y transmiten modelos positivos de conducta; así como también, libros para colorear rutinas diversas (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja Baja, 2024).
Recursos auditivos	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones en las que se crean melodías que promueven desear ser más autónomos y organizados y que pueden estar acompañados por bailes (Moya, 2024).
Recursos lúdicos	<ul style="list-style-type: none"> • El juego constituye una forma de aprender de manera divertida, ya que incrementa la motivación y participación del niño, favoreciendo la interiorización de conceptos en un ambiente dinámico, significativo e interactivo. Según Vygotsky, como se citó en Moya (2024), “a través del juego, los niños pueden adquirir conocimientos y habilidades prácticas que les serán útiles en su vida cotidiana” (p. 280). De igual manera, Montessori, mencionada en Moya (2024), sostiene que “el juego es la forma más natural en la que los niños aprenden y descubren el mundo que les rodea” (p. 280). Los recursos lúdicos mantienen una

Recursos	Descripción
	<p>estrecha relación con el desarrollo de hábitos de autonomía y orden, pues a través del juego los niños toman decisiones, organizan sus acciones y asumen responsabilidades. En este sentido, tanto su capacidad para actuar con independencia como para controlar su entorno se ven fortalecidas. Asimismo, el juego permite construir hábitos de manera natural, dado que el aprendizaje se vuelve voluntario, placentero y se construye a partir de la experiencia directa y personal.</p>



3. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA E IMPACTO EN EL PERFIL PROFESIONAL

Este último apartado del trabajo de suficiencia profesional se organiza en dos secciones. La primera aborda la comprensión del problema identificado, seguida del análisis de los logros alcanzados mediante la implementación del programa y, posteriormente, el aprendizaje adquirido a partir de esta experiencia pedagógica. La segunda sección examina el impacto de esta intervención en mi perfil profesional, destacando los aportes, mejoras y transformaciones generadas en mi práctica docente, así como los desafíos que se proyectan para futuros contextos educativos.

3.1. Reflexión crítica de la EPS

3.1.1. Comprensión del problema

La reflexión crítica surge a partir de una situación identificada al inicio del año escolar en mi aula de Prekinder, donde se evidenciaron diferencias significativas en el comportamiento de los estudiantes en comparación con grupos de años anteriores. La ausencia de hábitos consolidados de autonomía y orden configuró un ambiente poco estructurado, caracterizado por dificultades en la autorregulación, la atención y la organización personal, aspectos esenciales para el aprendizaje. Esta realidad generó en mí una profunda preocupación profesional, al constatar que los niños no manifestaban conductas esperadas para su edad, tal como lo señala el Programa Curricular de Educación Inicial del Minedu (2016).

Desde mi rol como tutora, esta situación dio inicio a un proceso de reflexión que me llevó a cuestionar las razones subyacentes de estas conductas, reconociendo que mis primeras interpretaciones podrían estar influenciadas por experiencias previas y expectativas construidas a lo largo de mi trayectoria docente.

La aplicación de una lista de cotejo y la observación sistemática permitieron identificar un déficit generalizado en los hábitos de autonomía y orden, evidenciando altos niveles de dependencia, desorganización, inseguridad e inmediatez, tal como se aprecia en la tabla 2. Estos hallazgos reforzaron la necesidad de replantear la mirada pedagógica y abordar la problemática desde las necesidades reales del grupo.

Al analizar el contexto de vida de los estudiantes, se identificó que sus primeros años transcurrieron durante el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, periodo que afectó de manera significativa las dinámicas familiares, las rutinas y

los patrones de crianza. Al respecto, Acero (2024) señala que este contexto generó un impacto considerable en los niños cuyos padres experimentaron altos niveles de depresión y ansiedad. De manera complementaria, Mendoza citado por UNICEF (2021), sostiene que el prolongado estado de estrés social y tensión emocional vivido durante esos años pudo derivar en errores en los patrones de crianza y en la atención brindada a los niños. Desde una mirada reflexiva, comprendí que la ausencia de rutinas estables y de un acompañamiento adecuado en el entorno familiar influyó directamente en las dificultades observadas en el aula, lo que me llevó a reconocer la importancia de asumir el rol docente no sólo como mediadora del aprendizaje, sino también como orientadora de las familias.

Las entrevistas realizadas a las familias permitieron identificar que la escasa promoción de la autonomía, la sobreprotección y ausencia de rutina en los niños fueron atribuidas, principalmente, a la permanencia prolongada en el hogar durante el confinamiento por la COVID-19. Esta situación derivó en prácticas de crianza poco adecuadas, caracterizadas por una alta dependencia del adulto y una débil coherencia entre las expectativas depositadas en la escuela y las acciones cotidianas desarrolladas en el hogar, lo que impactó negativamente en la adquisición de hábitos de autonomía y orden. Asimismo, la delegación excesiva de responsabilidades en las cuidadoras redujo las oportunidades de esfuerzo, práctica autónoma y consolidación de aprendizajes acordes a la edad.

Desde una mirada reflexiva, esta realidad constituyó una oportunidad para replantear la práctica pedagógica y comprender la infancia desde una perspectiva contextualizada, reconociendo que cada grupo de niños responde a experiencias familiares, emocionales e históricas particulares. Ello impulsó un tránsito desde una postura centrada en la expectativa hacia una basada en la escucha, el acompañamiento y la corresponsabilidad con las familias, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre la escuela y el hogar.

Comprendí que el abordaje intencionado de los hábitos de autonomía y orden no puede postergarse ni considerarse secundario, pues constituye una responsabilidad ética del docente frente al desarrollo integral del niño. Esta toma de conciencia me llevó a consolidar el trabajo de estos hábitos como eje central de la intervención pedagógica, reconociendo que ofrecer oportunidades reales para que los niños actúen con mayor independencia fortalece su seguridad, autoestima y bienestar emocional. Desde esta experiencia, confirmé que permitir que el niño sea

protagonista de su propio aprendizaje, tal como lo plantea el enfoque Reggio Emilia (Salazar, 2021), implica confiar en sus capacidades y acompañar sus procesos con respeto y coherencia.

Asimismo, pude constatar que el orden, tanto externo como interno, brinda al niño referencias claras que le permiten sentirse seguro y orientado, especialmente en la etapa sensitiva de la primera infancia, tal como lo señalan los aportes de Montessori (como se cita en Vargas, 2019; Ccosco & Quispe, 2023). Esta reflexión se ve reforzada por lo establecido en el Currículo Nacional de Educación Inicial (Minedu, 2016), que reconoce la autonomía como un aspecto esencial de la vida diaria del niño. Desde esta mirada, reafirmo que acompañar la construcción de estos hábitos no solo responde a un enfoque pedagógico, sino a un compromiso ético con el desarrollo integral y futuro de los niños.

La comprensión del problema, me permitió identificar los siguientes desafíos:

Establecer el vínculo docente-estudiante. La construcción del vínculo con mis nuevos estudiantes fue un aspecto fundamental al inicio del año escolar, dado que permite que los niños se sientan seguros, acogidos y en confianza; condiciones esenciales para una adecuada adaptación al nivel preescolar. Tal como señala Vygotsky, citado por Olawale (2025), el niño muestra una mayor disposición al aprendizaje cuando existe una relación cercana y positiva con el docente. Al inicio del año escolar, este proceso resultó complejo debido al temor manifestado tanto por los niños como por sus familias. Se evidenció un apego fuerte entre padres e hijos, lo que dificultó una separación rápida al ingresar al aula y generaba episodios de llanto prolongado.

Este proceso de creación de vínculo entre docente y alumno se debe de establecer antes de desarrollar cualquier programa que se elaborara, ya que no hacerlo podría dificultar que el niño desarrolle la confianza que se requiere para iniciar el desarrollo de cualquier objetivo que se propusiera. Comprendí que, sin ese vínculo afectivo previo, cualquier propuesta perdería efectividad. Esta idea fue reforzada por el modelo de fases de adquisición de hábitos planteados por Martínez (2020), quien plantea que en la primera fase llamada de “Preparación”, se requiere una motivación inicial, la cual se puede alcanzar solo si el niño se siente seguro en el ambiente y conmigo.

Establecer el periodo oportuno para implementar el programa de hábitos. La inmediatez de la necesidad llevó a priorizar su puesta en marcha, pues comprendí la

intervención oportuna era vital para abordar con eficacia las dificultades observadas. El programa se inició a las 4 semanas de empezar el año escolar, momento en el que los niños se encontraban más adaptados al preescolar. Era momento apropiado para incorporar progresivamente los hábitos de autonomía y orden a través de esta propuesta educativa. Esta experiencia me permitió reconocer que la oportunidad de intervención depende de la observación de las condiciones emocionales y cognitivas de cada grupo.

El trabajo con padres de familia. Al iniciar el año, se observó que un gran porcentaje de padres no favorecía la independencia de sus hijos durante el ingreso por las mañanas al aula, ya que prolongaba las despedidas, lo cual generaba ansiedad en los niños. Esta situación dificultó la adaptación y reflejaba la sobreprotección de los padres en actividades cotidianas: no permitían que los niños pudiesen colocar y ordenar las mochilas y agendas, cuando ya los niños conocían como hacerlo y donde acomodarlo. Esto no permitía a los niños asumir responsabilidades básicas desde el primer momento. Al contrastarlo con experiencias previas, advertí una diferencia respecto a los padres de años anteriores, quienes no manifestaban tanto temor al separarse y despedirse de sus hijos. Los niños manifestaban ausencia de hábitos de orden y autonomía, ya que en casa les daban de comer sus alimentos y ordenaban sus juguetes por ellos. Muchos de ellos acostumbraron a sus hijos a condicionarlos mediante el uso de aparatos tecnológicos o similares con el fin de hacerlos cumplir lo que se les proponía.

Esto me llevó a reconocer que el trabajo con los padres representaría un reto significativo ya que, si los padres no evidenciaban disposición para promover la autonomía y orden en sus hijos, resultaría complejo desarrollar dicho proceso desde mi labor en la escuela debía generar una alianza y contar con su apoyo total. Tuve que pensar cómo generar corresponsabilidad y qué estrategias implementar con ellos, es decir que no solo debía lograr su colaboración sino además diseñar acciones que les permitieran tener un rol activo en el desarrollo de la autonomía y orden de sus hijos.

Dar el primer lugar a atención de las necesidades de los estudiantes frente a la propuesta establecida. La institución educativa contaba con un Programa de Tutoría Grupal de carácter general, diseñado para abordar diversos hábitos desde el inicio del año escolar; no obstante, dicho programa no contemplaba de manera específica las necesidades observadas. A partir del análisis de los resultados

obtenidos, identifiqué la necesidad de realizar una adaptación del Programa de Tutoría Grupal en beneficio del grupo. Este proceso implicó ejercer activamente mi compromiso y toma de decisiones, al comprender que el respeto a las propuestas institucionales no supone desconocer la realidad del aula, sino, por el contrario, atender de manera pertinente las necesidades concretas de los estudiantes.

La decisión de adaptar el programa significó asumir el desafío de cuestionar una propuesta establecida a nivel institucional, generando inicialmente la inquietud de que dicha acción pudiera ser interpretada como una falta de alineación con la planificación general. Sin embargo, la intervención se sustentó en evidencias claras recogidas en el aula y respondió directamente a las necesidades reales de los niños. Con el fin de prevenir posibles resistencias, se presentaron los resultados observados, se solicitó la colaboración y autorización del Departamento Psicopedagógico y se propuso una articulación coherente con los objetivos del programa institucional. Este proceso permitió validar la adaptación realizada, fortalecer el trabajo colaborativo del equipo educativo y asegurar una propuesta de tutoría más pertinente, construida desde la evidencia y orientada al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

3.1.2. Análisis del logro

El análisis del logro se plantea desde los desafíos que se presentaron en la implementación, en función de las fases planteadas por Martínez (2020): Preparación, Aprendizaje y Automatización. La fase de consolidación no forma parte del programa, dado que las acciones orientadas a este propósito se realizaron posteriormente a la finalización de la intervención desarrollada.

En la fase de Preparación, considero la realización del establecimiento de un vínculo y la aplicación de los instrumentos. En el caso del primero punto, me propuse generar un clima de confianza y seguridad. Para ello, realicé un acompañamiento cercano, mantuve contacto visual, participé activamente en sus juegos, los guíe paso a paso en la incorporación de las rutinas del aula y reforcé sus avances mediante palabras de aliento y gestos afectivos como sonrisas. Sin embargo, la reflexión posterior me permitió reconocer que el vínculo no se construye de manera homogénea, sino que cada niño requiere estrategias diferenciadas para sentirse reconocido y seguro: algunos lo logran a través del juego compartido, otros mediante el contacto físico respetuoso y otros a partir de una mirada atenta que comunique

cuidado y presencia. Comprender esta diversidad ha sido un aprendizaje construido a lo largo de los años de práctica, y que se renueva constantemente frente a las particularidades de cada nueva generación de estudiantes. Esta experiencia reafirmó en mí la convicción de que el vínculo pedagógico no es un recurso accesorio, sino un componente esencial y dinámico que exige observación permanente, sensibilidad y una práctica reflexiva orientada al bienestar y al desarrollo integral del niño.

Con relación a la aplicación de una lista de cotejo (ver Anexo 1), se puede señalar que la decisión fue acertada, me permitió pasar de una percepción general o subjetiva a obtener evidencias para identificar de manera concreta y específica los aspectos que destacaban en el comportamiento de los niños y que demandaban atención. Los resultados señalados en la tabla 2, permitieron analizar la situación problemática con los docentes y padres de familia evitando suposiciones. Gracias a esta evaluación fue posible contar con un diagnóstico que orientó la planificación del programa y fundamentó las acciones que se llevaron a cabo.

En la fase de Aprendizaje se emplearon estrategias como la dramatización y los shows, recursos que, según Moya (2024), favorecen la motivación y el interés en la infancia. A través de la representación de situaciones adecuadas e inadecuadas observadas en el aula, los niños lograron identificarse con las escenas, reflexionar sobre sus propios comportamientos y comenzar un proceso de concientización sin recurrir a etiquetas. Esta estrategia resultó pertinente como primer acercamiento para sensibilizarlos y promover el pensamiento crítico, ya que no solo reconocieron sus conductas, sino que empezaron a cuestionarlas. Aprecio, desde mi reflexión el valor de involucrar activamente a los niños como protagonistas de futuras dramatizaciones, lo cual no lo había aplicado anteriormente, con el propósito de profundizar la internalización de los aprendizajes y otorgarles un carácter más significativo y vivencial.

La actividad literaria basada en el cuento *Soy grande, soy pequeño* (véase Anexo 2.1) se constituyó en una estrategia pedagógica valiosa para el desarrollo de la autonomía, al incentivar a los niños a vincular la historia con sus propias vivencias y despertar en ellos el deseo de “ser grandes”, entendido como la capacidad de realizar acciones por sí mismos. Tal como señala Moya (2024), la literatura infantil favorece la identificación emocional y el reconocimiento de experiencias cotidianas, lo que potencia el aprendizaje significativo. Durante la implementación de esta actividad se logró mantener la atención e interés del grupo en su totalidad,

incluyendo a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Para ello, se realizaron adecuaciones relacionadas con el control del volumen y los estímulos sonoros, así como un acompañamiento cercano en los momentos en que los niños lo requirieron, garantizando un ambiente seguro e inclusivo. En este sentido, el cuento se consolidó como una herramienta pedagógica pertinente e inclusiva, cuya aplicación podría replicarse con otras narraciones de características similares para reforzar de manera sostenida el desarrollo de los hábitos de autonomía y orden.

El hecho de que los niños crearan el lema del programa mediante una votación (véase Anexo 2.2) les permitió sentirse involucrados activamente en el proceso, visibilizando sus voces y fortaleciendo su compromiso. Los estudiantes asumieron un rol protagónico, lo cual resultó fundamental para consolidar un sentimiento de pertenencia hacia la propuesta y las actividades desarrolladas. Asimismo, la toma de fotografías y su colocación junto al lema funcionó como un recurso altamente motivador que les permitió reconocerse visualmente como protagonistas de su proyecto. Estos elementos contribuyeron a mantener un interés constante y una participación activa en las acciones del programa. Esta estrategia se encuentra alineada con el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual concibe al niño como protagonista de su aprendizaje, promoviendo su participación activa en la toma de decisiones y en la construcción de experiencias significativas (Minedu, 2016). No obstante, desde una mirada reflexiva, reconozco que pude haberles dado un mayor protagonismo, promoviendo que los propios niños propusieran y diseñaran nuevas actividades que fortalecieran y enriquecieran el programa implementado.

La creación del lema “Yo quiero ser grande” se convirtió en un punto clave para comprender cómo los niños entendían la autonomía y el orden desde su propia mirada. Al indagar qué entendían por “ser grandes”, sus respuestas evidenciaron una noción profundamente vinculada a la independencia, el esfuerzo personal y el deseo de hacer las cosas por sí mismos. Expresiones como “*hacer las cosas yo solito*”, “*ordenar mis juguetes*”, “*comer sola*” o “*ayudar a mi mami para que no esté tan cansada*” reflejaron no sólo habilidades en proceso de construcción, sino también una fuerte motivación interna por asumir retos acordes a su etapa de desarrollo. Desde mi rol como tutora, estas manifestaciones me llevaron a reflexionar que el camino trazado en el diseño del programa respondía de manera auténtica a las necesidades e intereses reales de los niños. El deseo de “ser grandes” no surgía

como una exigencia externa o únicamente escolar, sino como una aspiración genuina por participar activamente en su entorno, sentirse capaces y reconocerse competentes en acciones cotidianas como organizar sus pertenencias, cuidar su espacio y realizar actividades de autocuidado.

Las respuestas de los estudiantes confirmaron que, cuando se les brinda la oportunidad, ellos mismos buscan asumir responsabilidades acordes a su edad. Este logro permitió reafirmar la importancia de ofrecer experiencias sencillas, concretas y significativas que favorezcan el desarrollo de hábitos de autonomía y orden en la vida diaria. Las entrevistas realizadas a los padres de familia evidenciaron que, en muchos casos, estas oportunidades no se promovían en el hogar. Esta situación reforzó mi reflexión al reconocer que, más que enseñar a los niños qué hacer, era necesario también brindarles espacio, tiempo y confianza para que pudieran hacerlo por sí mismos. Desde esta experiencia, comprendí que permitir al niño actuar de manera autónoma fortalece su seguridad y favorece la construcción de su orden interno y externo, tal como lo sostiene Montessori, citada por Vargas (2019). Así, el lema “Yo quiero ser grande” trascendió lo simbólico y se consolidó como una expresión del logro más significativo del programa: reconocer al niño como capaz, protagonista y activo en la construcción de sus propios hábitos.

De la misma manera, la actividad de la realización de encuesta a la comunidad educativa “Yo quiero ser grande” (ver Anexo 2.4), en la que los alumnos preguntaron a personas de la comunidad educativa sobre lo que hace un niño que “ya es grande” favoreció la autonomía y seguridad. Observar cómo estos niños lograron cumplir con la tarea gracias al apoyo y disposición de los entrevistados y cómo luego analizaron la información recolectada y establecieron conclusiones, mostró el impacto de esta actividad, altamente interactiva, dinámica y motivadora. Según el Currículo Nacional de Educación Inicial (Minedu, 2016), el niño es protagonista de su aprendizaje cuando interactúa de manera activa con su entorno, lo que refuerza la importancia de estas experiencias para la construcción de una autonomía con sentido.

En cuanto al proceso de sensibilización con las familias se desarrolló principalmente a través de una reunión general, en la cual se expuso la situación observada en los estudiantes a partir de evidencias y del análisis de las listas de cotejo. En este espacio se explicó el plan de acción y se solicitó el acompañamiento familiar para reforzar en casa las actividades propuestas. Asimismo, se destacó la

importancia de la primera infancia como etapa clave para el aprendizaje y la formación de la personalidad, tal como lo señalan Pérez-Ferra et al. (2020), promoviendo en los padres la reflexión sobre la necesidad de fomentar conductas autónomas, el orden y la responsabilidad personal en sus hijos. Se identificó como desafío la falta de compromiso sostenido de algunos padres, reflejado en el incumplimiento de tareas y la dificultad para mantener una comunicación constante, situación que requirió el apoyo de las delegadas de aula para asegurar la continuidad del programa.

De manera complementaria, las reuniones individuales permitieron comunicar los avances del proceso y establecer, a través de los Planes Personales del Alumno (PPA), pautas de crianza orientadas a reducir la sobreprotección y favorecer el desarrollo de la autonomía (García, 2025). Este acompañamiento personalizado fortaleció la confianza y contribuyó a alinear las expectativas entre la escuela y las familias. No obstante, uno de los mayores retos fue lograr la participación de algunas familias que no asistían a las reuniones programadas, lo que demandó el apoyo del equipo psicopedagógico y la implementación de estrategias alternativas de contacto. Esta experiencia reafirmó la importancia del trabajo cercano y constante con las familias como condición indispensable para consolidar los logros del programa y sostener procesos educativos coherentes entre el hogar y la escuela.

En la fase Automatización se buscó que cada actividad o acción mediante la práctica constante y continua se transformara en un esquema mental estable que según Marina (2021) y Kurz (2015) señalan, permiten al niño manejar de manera eficiente sus vivencias cotidianas.

Se destinó aproximadamente 20 minutos a trabajar las sesiones programadas en el cuadro de tutoría diarias del programa. Se reforzó a lo largo de la jornada escolar a través de rutinas cotidianas, por ejemplo, colocando por sí mismos su mochila, lonchera y agenda en su lugar, ingiriendo sus alimentos sin ayuda, manteniendo su cartuchera ordenada, esperando turnos, entre otros y que luego ellos mismos se autoevaluaron para corroborar si habían cumplido con sus responsabilidades.

Las cartillas o *charts* individuales (ver Anexo 2.5) favorecieron la autoevaluación, la reflexión y la organización autónoma, tal como lo plantea Montessori, citada por Pérez (2018). El hecho de que sean ellos mismos los protagonistas al registrarse con un “happy face” al cumplir el hábito, promovió su

responsabilidad y sentido de logro. El entusiasmo al realizar esta actividad evidenciaba un inicio de la incorporación de los hábitos de autonomía y orden en ellos. Cabe resaltar que los niños que presentaban Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) necesitaron la recordación diaria para llenar sus cartillas. Los “charts” o cuadros individuales los motivaron a continuar esforzándose y repetir la acción al día siguiente. Esto fortaleció su sentido de logro y compromiso personal.

En esta etapa el trabajo colaborativo fue clave para consolidar los logros del programa. De acuerdo con Vygotsky, citado por Zabalza (2002) pude comprobar que el aprendizaje ocurre por medio de la intervención de los adultos y los pares. Así los niños con el profesor de música crearon la canción, “Yo quiero ser grande”. El profesor de psicomotricidad incentivó el orden al solicitarles que ordenen los materiales luego de culminar sus circuitos de ejercicios y mantuvieran sus pertenencias en su lugar, estructurando el ambiente y facilitando el orden interno en el niño a partir del orden externo (Vargas, 2019; Sánchez, 2024). El apoyo de la psicóloga fue relevante, brindando un taller que incentivó la autonomía en la vestimenta, mostrándoles que ellos mismo pueden hacerlo por sí mismos si practican con regularidad. Aprendí que debo brindar oportunidades reales para promover la autonomía y el orden, ya que a esta edad pueden incorporarlas de forma lúdica, como lo precisa Vygotsky, citado por Moya (2024) quien señala que a través de juego se adquieren conocimientos y habilidades útiles en la vida cotidiana.

Durante esta fase se involucró a los padres de familia a través del Cuadernillo “Yo quiero ser grande” (ver Anexo 2.6) con los retos como cambiarse por sí solos, comer sin ayuda, ordenar los juguetes, etc. La realización de estos desafíos se evidenció con fotos o dibujos. Esta actividad brindó mucha satisfacción y orgullo tanto en mi persona como en mis niños quienes mostraron con entusiasmo sus logros, esto promovió la continuidad del hábito en el espacio familiar. Sin embargo, reconocí una dificultad, un 15% de las familias olvidaba enviar este Cuadernillo al aula en las fechas establecidas. Esto no me permitía saber si el niño realizaba las actividades programadas en casa, lo cual podría afectar la automatización y consolidación del hábito (Gutiérrez, 2018). La constancia y perseverancia permitieron lograr los objetivos del programa, a pesar de dificultades como la pérdida del cuadernillo o desinterés de los padres. La búsqueda de la comunicación con ellos a través de diferentes medios fueron las estrategias que se utilizaron hasta

lograr el apoyo de todos. El trabajo con los padres es uno de los retos más importantes que como educadores debemos de afrontar.

Con relación a las recompensas o refuerzos brindados al niño por el logro de acciones autónomas o de orden, fueron interrogantes que me acompañaron durante el proceso. Recurrí a premios como “stickers”, diplomas, que conllevaron a una motivación extrínseca, que, según Skinner, citado por Sánchez (2021) motivan a reproducir comportamientos (p.35). Los niños se estaban habituando a actuar autónomamente y a ordenar su entorno solo por una recompensa o premio. Según Montessori, citado por Hermida (2020), los premios son contraproducentes a largo plazo ya que se habitúan a realizar sus tareas por un premio. El niño debe tener una motivación intrínseca para desarrollar la voluntad y autodisciplina. Si bien además de las recompensas había refuerzos emocionales y verbales, desde una mirada reflexiva reconozco que debí haber promovido de manera más intencional la motivación intrínseca, incentivando la realización de las actividades por iniciativa propia. En este sentido, el uso de recompensas pudo haber generado cierta dependencia al condicionamiento, dado que, aunque algunas estrategias favorecieron el interés de los niños, estas no fueron planificadas explícitamente para fortalecer la responsabilidad personal.

Otra estrategia fue que cada niño mostrase a los profesores y compañeros el cuadernillo que traían de casa con las evidencias a través de las fotos o dibujos del hábito practicado. Los niños se sintieron motivados al sentirse orgullosos de haber practicado una nueva acción que los hacía sentirse “GRANDES”. Esto fue un proceso progresivo y con dificultades en el camino, no obstante, al cabo de 4 meses aproximadamente, los niños eran más autónomos y ordenados en su entorno sin la dependencia y espera de un estímulo externo. Se fue dando el tránsito a la motivación intrínseca.

El programa de hábitos resultó eficaz, si bien la mayoría de los niños alcanzó niveles adecuados de autonomía y orden para su edad, aún se requiere del acompañamiento y continuidad en el acompañamiento de algunos, lo cual es parte del desarrollo progresivo (Minedu, 2016) En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 y el niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se mantuvieron entusiasmados a lo largo de todo el proceso gracias a los recursos usados y el apoyo del departamento psicopedagógico. Esto permite afirmar que las estrategias respondieron también a estas necesidades

individuales. A continuación, se muestra un cuadro comparativo de los resultados iniciales y finales de la lista de cotejo, tras 4 meses de la aplicación del programa.

Tabla 6

Cuadro comparativo de la Lista de Cotejo Inicial y Lista de Cotejo Final

Resultados de la Lista de Cotejo Inicial	Resultados de la Lista de Cotejo Final
45% muestra inseguridad excesiva	5% muestra inseguridad
85% delega responsabilidades a otros	5% delega responsabilidades a otros
55% presenta apego inseguro	10% presenta apego inseguro
70% muestra inmediatez para solucionar y solicitar	5% muestra inmediatez para solucionar y solicitar
70% evidencia desorganización y desorden	5% evidencia desorganización y desorden
45% recibe el alimento con ayuda de un adulto	0% recibe el alimento con ayuda de un adulto
55% no cuenta con estrategias para solucionar situaciones sencillas	10% no cuenta con estrategias para solucionar situaciones sencillas

Nota. Esta tabla representa la comparación de los resultados iniciales y finales del programa

Los datos evidencian avances significativos en todos los indicadores evaluados. Por ejemplo, inicialmente 45% de los niños mostraban inseguridad o falta de confianza esto se redujo al 5%. De la misma manera, de los 17 niños que en un inicio delegaban sus responsabilidades a otras personas, al finalizar el programa sólo 2 niños se muestran dependientes. En cuanto al desorden, se muestra que sólo a un niño se le dificulta lograr organizarse y ordenar sus útiles. Todos los niños ingieren sus alimentos de manera autónoma. Finalmente, sólo 2 de 11 aún requiere apoyo para solucionar situaciones sencillas. De esta manera se puede evidenciar un cambio profundo en las actitudes y comportamientos de los niños, quienes pasaron de una posición dependiente y desorganizada a una postura más autónoma, segura y con mayor responsabilidad de mantener su entorno ordenado reflejándose en sus rutinas diarias.

Esta experiencia permitió empoderar más a mis estudiantes, se convirtieron en protagonistas activos en su rutina diaria. La confianza, independencia y seguridad de tomar decisiones como mantener sus útiles y pertenencias en el lugar correcto o tomar sus alimentos sin la ayuda de un adulto, entre otras, eran notorias a cuatro

meses de haber implementado este programa. La manera como ellos se perciben cambió, se sentían “GRANDES” y lo expresaban diciendo: *“Miss mírame, ya sé comer solito, en mi casa ya nadie me ayuda a comer”, “Ya acomodé todo y mira el salón miss, está limpiecito”, “Vine sólo desde la puerta y cargué mi mochila, le dije a mi papi que no entrara a mi salón”,* entre otros. El entusiasmo y orgullo que sentían fue un sentimiento maravilloso para ellos y para mí. Aristóteles, citado por Garcés (2015) señala que la virtud y los buenos hábitos se desarrollan con la repetición y práctica: *“como se vuelve hábil tocando la lira, tocándola mucho”*. Mis alumnos, con esfuerzo, y constancia practicaron y “tocaron” reiteradas veces experiencias de autonomía y orden. Se estaban estableciendo los cimientos para una vida virtuosa.

Por otro lado, persiste el desafío de acompañar a aquellos niños que no lograron alcanzar los resultados esperados, quienes continúan mostrando dependencia del adulto. Si bien desde el aula se brindó un acompañamiento constante, incentivos y apoyos diferenciados, los avances se vieron limitados por la escasa continuidad de las estrategias en el entorno familiar. Situaciones como el incumplimiento en la entrega de materiales o la pérdida reiterada de los cuadernillos exigieron una gestión constante, poniendo en evidencia la necesidad de anticipar estos escenarios y prever estrategias alternativas en futuras experiencias. Desde una mirada reflexiva, esta situación confirma que el desarrollo de hábitos en la primera infancia requiere coherencia y corresponsabilidad entre la escuela y el hogar, ya que la falta de compromiso de algunas familias impactó directamente en la internalización de los aprendizajes. La experiencia reafirma la necesidad de fortalecer el trabajo con las familias mediante orientaciones más sistemáticas y estrategias de seguimiento más cercanas, reconociendo que la autonomía infantil es un proceso gradual que demanda un acompañamiento articulado y sostenido.

3.1.3. Aprendizaje de la experiencia profesional significativa

Fueron diversos los aprendizajes obtenidos a lo largo de esta experiencia profesional. No solo se evidenció el aprendizaje de mis estudiantes, sino que también experimenté un crecimiento profesional. Esta experiencia me permitió reafirmar mi vocación docente y desarrollar competencias necesarias para el ejercicio de una práctica pedagógica más reflexiva, intencional y pertinente. A continuación, presento una reflexión sobre los aprendizajes adquiridos a partir de esta EPS.

El valor de una intervención oportuna. La acción inmediata tomada luego de una observación de carencias y dificultades en mis alumnos fue un aprendizaje significativo y clave ya que, si no hubiese intervenido con prontitud, podrían haberse perjudicado su proceso de aprendizaje. Mi reacción inicial pudo haber atribuido esta situación a factores externos, como las secuelas de la pandemia, confiando en que “con el tiempo pasaría” y que “los niños se adaptarán”. Sin embargo, esta experiencia me llevó a desarrollar una postura reflexiva y anticipatoria, tuve que salir de mi zona de confort y buscar una solución creativa para acompañar adecuadamente a mis estudiantes. Surgieron inseguridades, temores en relación con los riesgos de hacer algo diferente, sin embargo, tomé la decisión pensando en que la necesidad debía ser atendida. Pude constatar que mi reacción fue importante, no obstante, también comprendí que esta competencia requiere fortalecerse de manera permanente, ya que cada niño constituye una realidad única, con ritmos, características y necesidades particulares que demandan una observación continua, profunda y comprometida.

El valor de una observación atenta, continua e integral de cada niño. Es fundamental conocer en profundidad las fortalezas y los aspectos por mejorar de cada niño, a fin de brindarle estrategias y medios concretos que favorezcan su crecimiento y desarrollo integral. Esta capacidad de observación implica adoptar una mirada analítica, profunda y personalizada, que permita reconocer no solo la comunicación verbal, sino también la no verbal: gestos, movimientos, actitudes, silencios y particularidades conductuales que pueden estar transmitiendo mensajes significativos sobre su estado emocional, social o cognitivo.

El trabajo conjunto con los padres de familia como aliados del aprendizaje. El apoyo y la colaboración de los padres de familia constituyen un componente fundamental en cualquier iniciativa orientada a la mejora del proceso educativo y al desarrollo integral de los niños. Tal como señala Terrence (2022), la familia es el primer espacio en el que el niño recibe sus principios morales y formativos iniciales, lo que la convierte en un agente educativo insustituible. En este sentido, se hace imprescindible establecer una comunicación eficaz, continua y transparente entre la docente y los progenitores, que permita trabajar de manera coherente y alineada en favor del bienestar del niño. De acuerdo con Pérez (2018), tanto la escuela como la familia comparten el objetivo común de promover la

formación integral del niño, lo cual se fortalece cuando ambos contextos transmiten mensajes y prácticas educativas consistentes.

El vínculo no debía limitarse únicamente a los niños, sino que también debía extenderse a las familias. Solicitar activamente la colaboración de los padres permitió fortalecer la confianza mutua y favorecer una valoración más profunda del trabajo pedagógico realizado en beneficio de sus hijos. Si bien los niños lograron evidenciar mayores niveles de autonomía y seguridad al finalizar el programa, esta reflexión permite reconocer que un acompañamiento más sistemático y sostenido con algunas familias habría potenciado aún más los logros alcanzados. Ello reafirma la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela y el hogar como un pilar esencial para el desarrollo integral infantil.

El desarrollo de la motivación intrínseca en los niños resulta fundamental, ya que les permite actuar por satisfacción personal, iniciativa propia y deseo de superación, y no únicamente en función de recompensas externas. De este modo, el aprendizaje se vuelve más significativo y duradero, el niño asume un rol protagónico en su proceso, explorando y aprendiendo por interés genuino, lo que favorece su formación personal y desarrollo integral (Montessori, citada por Hermida, 2020). No obstante, en la actualidad se observa que, desde el hogar, con frecuencia se refuerzan las conductas infantiles mediante premios o incentivos materiales, como juguetes o dispositivos electrónicos, utilizados como mecanismos de compensación o control, lo que genera obediencia inmediata, pero no aprendizajes sostenidos en el tiempo. A partir de esta reflexión, reconozco que, en futuras intervenciones pedagógicas, priorizaré el fortalecimiento de la motivación intrínseca como eje central para el logro auténtico y profundo de los aprendizajes.

El trabajo colaborativo con el equipo formador. Se considera un gran aprendizaje el buscar la ayuda de los profesores de cursos involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños. Muchas veces, como tutor de un aula, se pretende lograr los objetivos de forma individual. Sin embargo, es importante reconocer que, si estas acciones no se trabajan durante toda la rutina escolar, es imposible llegar al objetivo. Aprendí a delegar y confiar en todo el equipo involucrado en el proceso de enseñanza de mis alumnos, lo cual anteriormente realizaba con poca frecuencia debido a factores de tiempo y otras actividades.

Comprendí que podía aprovechar a los profesores de las diferentes áreas quienes aportaron de manera positiva en el proceso. Sin embargo, resulta

fundamental que todos los niveles de la institución educativa se encuentren articulados en torno a una secuencia coherente y progresiva de trabajo. Los hábitos esenciales que se inician y fortalecen en la etapa preescolar deben ser valorados, sostenidos y profundizados en los niveles posteriores, evitando rupturas que debiliten su consolidación. En este sentido, es imprescindible reconocer que la educación inicial constituye una etapa clave, ya que en ella se sientan las bases de la formación personal, social y emocional del niño. Dar continuidad al trabajo de hábitos como la autonomía, el orden y la autorregulación no sólo favorece la coherencia pedagógica institucional, sino que garantiza un desarrollo integral más sólido y consistente a lo largo de la trayectoria educativa.

Por otro lado, entre las relaciones causa-efecto identificadas en esta experiencia profesional, se evidenció que las dinámicas familiares pueden influir tanto positiva como negativamente en el desarrollo de hábitos, incidiendo de manera directa en los procesos de aprendizaje. En este sentido, los periodos prolongados de confinamiento generaron en muchos niños una alta dependencia hacia sus padres y un limitado desarrollo de hábitos; ello se explica por la preocupación y el estrés vividos por las familias durante dicho periodo, situación que derivó en prácticas de crianza poco consistentes (Mendoza, citado en UNICEF, 2021; Salas, 2021). En este escenario, la implementación de un programa articulado entre la institución educativa y las familias emergió como un elemento clave para el fortalecimiento de los hábitos de autonomía y orden. El trabajo colaborativo entre ambos agentes y la generación de ambientes coherentes permitieron ofrecer a los niños experiencias estables, intencionadas y alineadas con sus necesidades de desarrollo.

Finalmente, en caso la experiencia se replique en otros contextos, resulta pertinente considerar los siguientes aspectos:

- Trabajo cooperativo entre docentes y familias, acompañado de una comunicación abierta, continua y transparente, en la que la confianza y la empatía constituyan elementos fundamentales del proceso.

- Favorecer la motivación intrínseca en los niños: resulta fundamental promover que los estudiantes realicen sus actividades y se desenvuelvan con autonomía en sus rutinas, sin depender de recompensas materiales. El propósito es que los niños actúen movidos por su propia satisfacción, interés y deseo de superación. En esta línea, Montessori, citada por Hermida (2020) enfatiza que el

aprendizaje auténtico surge cuando el niño encuentra sentido y valor en aquello que realiza, sin necesidad de incentivos externos.

- Mantener la constancia y la perseverancia frente a las diversas dificultades, tanto aquellas relacionadas con programaciones institucionales que surgen sin previo aviso como el desinterés o la falta de reconocimiento por parte de algunos padres. El esfuerzo destinado a promover un trabajo colaborativo constituye un desafío permanente. Estas cualidades representan componentes fundamentales que todo docente verdaderamente comprometido con la formación de sus estudiantes debe sostener de manera continua

- Estar atentos a los cambios, señales de desmotivación o variaciones en el comportamiento de los niños resulta fundamental, ya que estos aspectos pueden generar bloqueos o impactos negativos en el desarrollo y los resultados del programa. Por ello, es imprescindible realizar ajustes y adaptaciones oportunas en las actividades, considerando las circunstancias y necesidades emergentes de cada grupo y de cada niño en particular. Es preciso recordar que trabajamos con seres humanos en proceso de formación; por tanto, atender de manera sensible y oportuna a sus emociones, sentimientos y modos de expresión constituye una responsabilidad esencial para favorecer su bienestar y asegurar procesos de aprendizaje más significativos y respetuosos de su individualidad.

- Escuchar a los niños, prestar atención a sus comentarios, mensajes y diversas formas de expresión resulta esencial. En muchas ocasiones, son ellos mismos quienes pueden ofrecernos valiosas herramientas o estrategias que contribuyen a enriquecer y complementar el programa propuesto. Valorar sus opiniones y mensajes permite, asimismo, que se ajusten a sus intereses y ritmos de aprendizaje promoviendo un ambiente de respeto en el que todos participan activamente.

Estos aprendizajes fueron importantes y me llevaron a reflexionar sobre lo pertinente que significa analizar continuamente mis acciones pedagógicas y reconocer los puntos que deben ser modificados o ajustados para una mejor práctica en los retos pedagógicos que se me presenten en un futuro.

3.2. Impacto de la EPS en el perfil profesional

3.2.1. Aportes al desarrollo profesional: aprendizajes

Al iniciar el Trabajo de Suficiencia Profesional, estuvieron presentes en mi persona sentimientos de inseguridad y miedo frente a algo nuevo y diferente, así

como el nerviosismo de no saber cómo lograr un reto tan importante y grande luego de tantos años de haber culminado mis estudios universitarios. Sin embargo, los años de experiencia laboral me permitieron afrontar este nuevo desafío con la convicción y motivación de que obtener el grado de titulación era cerrar una etapa que mantenía pendiente y que, por diversos motivos, fue postergada.

Durante el proceso, el análisis de los avances logrados me hace sentir orgullosa de mí misma y estar convencida de que todo es posible si es que hay un compromiso real. La reflexión sobre una experiencia lograda con esfuerzo, compromiso y satisfacción me permite valorar mi ser docente, apasionada por mi carrera. Es un sentimiento de asombro y orgullo que se pudo experimentar durante el desarrollo del presente trabajo. Al finalizar el TSP percibo en mi mayor seguridad y fortaleza personal, con la convicción de que tengo la capacidad de lograr lo que me proponga en el futuro. En esta etapa reconozco y aprecio lo importante y necesario que es el proceso reflexivo como medio fundamental para optimizar mi práctica pedagógica.

A partir de esta elaboración, he reafirmado mi vocación y pasión por la docencia, así como, por el trabajo colaborativo con los padres de familia, en cada encuentro o diálogo sostenido para brindarles la orientación y propuestas pedagógicas de estrategias educativas y consejos de crianza que puedan ser aplicados en el hogar. Me brinda una profunda satisfacción el contribuir de esta forma con el desarrollo integral de sus hijos.

A través de la implementación del programa de hábitos de autonomía y orden, tuve la oportunidad de consolidar y fortalecer mis competencias vinculadas a los dominios establecidos en el *Marco del Buen Desempeño Docente* (2012, p.28):

En relación particularmente a las competencias vinculadas al conocimiento profundo de mis estudiantes, tengo la firme convicción de que fue fundamental dedicar, desde el inicio, el tiempo necesario para conocer a cada uno de ellos para establecer sus características y necesidades reales. Este proceso me permitió identificar sus intereses, emociones, habilidades y aspectos por mejorar, así como acercarme de manera más sensible y pertinente a sus necesidades. Gracias a ello, fue posible establecer un vínculo significativo que facilitó la construcción de aprendizajes verdaderamente relevantes y con sentido para cada niño.

Así mismo fortalecí mi competencia para promover un clima adecuado para el aprendizaje, sustentado en un ambiente de confianza y seguridad, en el cual todos

los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1 y el niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), tuvieron la oportunidad de participar activamente. A cada uno se le brindó apoyo tanto individual como grupal, reconociendo sus logros de manera oportuna y respetando sus ritmos de aprendizaje. Asimismo, se consideraron las particularidades de cada familia, entendiendo que diversos factores podrían dificultar el cumplimiento de los tiempos establecidos; un ejemplo de ello fue la entrega de los cuadernillos de evidencias, cuyos plazos no siempre coincidían con las posibilidades de todos los hogares. La comunicación constante, oportuna y empática con los padres constituyó un elemento fundamental para sostener este clima favorable, dentro del aula y en el entorno familiar. Este acompañamiento permitió asegurar coherencia entre las actividades desarrolladas en la escuela y las dinámicas del hogar, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que fortalecí fue mi capacidad de planificar la enseñanza de forma colegiada, la EPS me permitió adaptar de manera efectiva el Programa de Tutoría Grupal (PTG) de nivel preescolar, el cual se presenta en forma general a todas las aulas. Asumir este reto profesional me permitió analizar dicho programa con una mirada profunda y crítica reconociendo los puntos importantes que deberían adaptarse y ajustarse para responder a las necesidades de mis estudiantes, esto también fue posible gracias a mi larga trayectoria profesional.

La planificación del programa se alineó constantemente con el Currículo Nacional, garantizando coherencia entre los lineamientos oficiales y los aprendizajes previstos de manera creativa. Esta propuesta fue socializada con los docentes de las distintas áreas durante las reuniones del equipo formador, un espacio clave para presentar la iniciativa y promover la colaboración en las estrategias propuestas. Aunque algunos docentes mostraron un alto compromiso con el programa, otros requirieron recordatorios periódicos para asegurar la continuidad de las acciones acordadas. Esta experiencia me ha permitido reflexionar sobre la importancia de fortalecer los mecanismos de coordinación, seguimiento y corresponsabilidad entre todos los actores involucrados. Es fundamental que todos los miembros del equipo educativo se comprometan activamente con el proceso, ya que el éxito de estas iniciativas depende de la participación consistente y efectiva de todos.

En futuras implementaciones del programa, promovería una mayor integración y trabajo colaborativo entre los docentes, favoreciendo la creación de estrategias

interrelacionadas desde cada área. Este enfoque articulado contribuiría a un objetivo común: fomentar el desarrollo de niños más autónomos, organizados y responsables. La coordinación entre áreas no solo optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también refuerza el compromiso de todos los involucrados, garantizando que cada niño reciba el apoyo integral que necesita para desarrollar sus habilidades de forma efectiva.

Desde una práctica evaluativa, continua y formativa, a lo largo del proceso se realizaron evaluaciones continuas que permitieron detenerme y reflexionar sobre el avance del programa, destinando un mayor tiempo al desarrollo de la habilidad vinculada al fortalecimiento de la autonomía y el orden. Hubo un periodo en el que los niños evidenciaron retrocesos en la organización de sus útiles, situación que puso de manifiesto la necesidad de efectuar ajustes en la propuesta. Esto fue una oportunidad que implicó realizar una pausa y retomar, de manera reiterada, y establecer otras experiencias motivadoras y significativas, con el propósito de favorecer la adquisición y consolidación de hábitos de orden en el manejo de sus pertenencias.

La EPS y la realización de la reflexión crítica de esta me reafirmaron en la necesidad de la reflexión como medio de crecimiento profesional. Reflexionar sobre lo realizado me permite ver lo importante que es salir de lo habitual y mirar lo que hacemos y cómo lo hacemos, y que las decisiones que se asumen desde evidencias concretas pueden llevar al éxito, pero también que los cambios y reajustes forman parte de un proceso al trabajar con personas que tienen necesidades diversas.

3.2.2. Mejora del perfil profesional: desafíos futuros

Al concluir esta experiencia, ha surgido en mí una profunda motivación por fortalecer mi formación profesional orientada al acompañamiento y apoyo a las familias, considerando la posibilidad de realizar una especialización en coaching para padres u otros estudios afines. Este camino formativo me permitiría brindar asesorías y pautas de crianza desde una mirada respetuosa, empática y fundamentada, labor que realizo con genuino compromiso profesional. Los aprendizajes que aspiro a consolidar contribuirán a fortalecer prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo integral de los niños, así como a perfeccionar mis competencias en comunicación asertiva y empática, indispensables para establecer vínculos de confianza y un trabajo colaborativo efectivo con las familias. Este

propósito se sustenta en el anhelo de seguir aportando a la formación de niños con valores, capaces de desenvolverse positivamente y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Desde esta reflexión, comprendo que lograr la equidad implica reconocer que no todas las personas parten de las mismas condiciones y que, por tanto, ofrecer las mismas oportunidades no siempre garantiza el logro de los objetivos para con todos los estudiantes. Asumir nuestro rol como agentes de cambio social supone mirar críticamente las realidades diversas, comprender sus contextos históricos, culturales y socioeconómicos, y actuar con responsabilidad frente a esas diferencias. Compartir experiencias pedagógicas significativas, como la desarrollada en este programa, permite visibilizar buenas prácticas y generar aprendizajes colectivos que puedan ser replicados o adaptados en otros contextos educativos.

Asumir este compromiso ético y social implica sostener una actitud de actualización permanente y una reflexión pedagógica constante, que me permita reconocer oportunamente las necesidades de mis estudiantes y responder de manera pertinente a sus realidades. Al mismo tiempo, reafirmo mi compromiso con la formación continua como medio para fortalecer mi labor docente y aportar, desde la educación, a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Acompañar a los niños en el desarrollo de su autonomía, seguridad y responsabilidad no solo transforma sus trayectorias personales, sino que contribuye a formar ciudadanos conscientes, solidarios y comprometidos con el bienestar común, capaces de participar activamente en la construcción de un mundo más humano y equitativo.

CONCLUSIONES

1. La experiencia profesional me permitió constatar que los hábitos de autonomía y orden en niños de 4 años se desarrollan de manera efectiva cuando la intervención es planificada, sistemática y progresiva, con rutinas claras, modelamiento adulto, refuerzo positivo y acompañamiento afectivo. Observar cómo los estudiantes ganaban independencia, organización y seguridad me generó un profundo sentido de satisfacción y orgullo por mi labor docente. Esta vivencia me enseñó que la constancia, la adaptación a los ritmos de aprendizaje y la comunicación cercana con las familias son fundamentales, y que la autonomía de los niños se construye con esfuerzo, cariño y colaboración constante entre todos los actores educativos.
2. Los resultados evidenciaron que un entorno emocionalmente seguro y un vínculo cercano con cada niño favorecen su autorregulación y la interiorización de hábitos, reduciendo la dependencia y la inseguridad observadas al inicio. Descubrir cómo las estrategias lúdicas, los recursos visuales, literarios y auditivos aumentaban la motivación y la participación activa me hizo valorar la creatividad como herramienta pedagógica. Además, la articulación escuela–familia es un pilar esencial para consolidar los hábitos, la educación es un trabajo compartido que requiere compromiso, sensibilidad y constancia.
3. Esta Experiencia Profesional Significativa fortaleció mi capacidad de reflexión crítica y me permitió mejorar mi práctica pedagógica, desarrollando competencias en el conocimiento de mis estudiantes, la planificación y la creación de un clima de aprendizaje positivo. El proceso me enseñó que la comunicación empática, el diagnóstico inicial y la coordinación docente son claves para lograr aprendizajes significativos, consolidando mi compromiso personal y profesional con la educación. Me siento motivada a continuar formándome y a profundizar en el acompañamiento a las familias, conscientes de que mi labor contribuye al desarrollo integral de los niños y a la formación de ciudadanos responsables y solidarios.

RECOMENDACIONES

1. Priorizar la construcción de un vínculo cercano, afectivo y seguro entre el docente y los niños, ya que constituye la base para el desarrollo de la confianza, la autorregulación y la seguridad emocional, aspectos necesarios para la interiorización de los hábitos de autonomía y orden, así como para una participación activa en el aula.
2. Realizar, al inicio de cualquier intervención, el diagnóstico integral de los hábitos de autonomía y orden de los niños, considerando aspectos emocionales, sociales y familiares, a fin de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y ajustadas a las necesidades reales del aula.
3. Establecer rutinas estables, concretas y de fácil comprensión para los niños, acompañadas de un modelamiento constante y refuerzo positivo, respetando los ritmos individuales de aprendizaje. Asimismo, resulta pertinente incorporar estrategias lúdicas y el uso de recursos visuales, literarios y auditivos que incrementen la motivación y faciliten la comprensión de las rutinas.
4. Mantener una relación colaborativa entre la institución educativa y las familias, basada en una comunicación constante, empática y orientadora, que permita brindar pautas claras para reforzar en el hogar los hábitos trabajados en el aula, asegurando así la continuidad y sostenibilidad de los aprendizajes.
5. Generar espacios de reflexión y coordinación entre el equipo educativo, que favorezcan el intercambio continuo de información, el compartir experiencias, el ajuste de estrategias y el fortalecimiento de una práctica pedagógica reflexiva orientada a la mejora continua del aprendizaje de los niños.
6. Con el fin de enriquecer la práctica pedagógica, resulta importante continuar con procesos de actualización y formación docente en temas vinculados al desarrollo infantil y al acompañamiento a las familias, a fin de responder de manera pertinente a los desafíos del contexto educativo actual. Asimismo, promover investigaciones que profundicen en el desarrollo de los hábitos de autonomía y orden, orientadas al diseño de metodologías, estrategias y propuestas de planificación innovadoras.

REFERENCIAS

- Academia Irigoyen. (2023). *Autonomía personal: Pautas de desarrollo, creación, mantenimiento, conflicto y trastornos*. <https://academiairigoyen.com/wp-content/uploads/2023/01/TSEI-22-23.-RESUMEN-TEMA-4-Oposiciones-Tecnico-Superior-en-Educacion-Infantil-Junta-de-Castilla-y-Leon.pdf>
- Acero Quintana, F. (2023). *La otra cara de la pandemia: Inquietudes sobre la atención a niños menores de 6 años en el contexto actual*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/noticia/la-otra-cara-de-la-pandemia-inquietudes-sobre-la-atencion-a-ninos-menores-de-6-anos-en-el-contexto-actual/>
- Ayalde Munabe. (2024). *Cómo fomentar el hábito del orden desde pequeños*. <https://ayalde.com/como-fomentar-el-habito-del-orden-desde-pequenos/>
- Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., y Paguay Paguay, M. N. (2024). *Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico*. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2913/4792>
- Buró, V., y Rothammer, P. (2022). *Cómo fomentar la autonomía para un desarrollo sano en niños* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BSs4RsE2tX8>
- Caraballa, A. (2021). *Educar para el orden a los niños*. Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/1063/educar-para-el-orden---tv-para-padres.html>
- Ccoscco, S., y Quispe, K. (2023). *El método Montessori y su aporte a la educación de la infancia* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/430fed21-47f8-4065-bd33-cc0a7daf728d/content>
- De la Torre, S. (2024). *Descubre la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura y su impacto en la formación*. <https://www.iseazy.com/es/blog/teoria-del-aprendizaje-social-de-bandura/>
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de La Rioja Baja. (2024, octubre 13). *Los hábitos y rutinas en educación infantil*. Orientación Rioja Baja. <https://www.orientacionrijabaja.info/los-habitos-y-rutinas-en-educacion-infantil/>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). *El método Montessori en la enseñanza básica*. <https://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-191.pdf>
- Farm House Montessori School. (2018). *Key principles of the Montessori classroom*. <https://farmhousemontessori.nsw.edu.au/the-classroom/>
- Garcés, F. (2015). *La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla. Discusiones filosóficas*. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v16n27/v16n27a08.pdf>
- García, P. (2025). *Sobreprotección y negligencia*. <https://www.patriciagarciapsicologa.com/sobreproteccion-y-negligencia-dos-polos-opuestos-de-un-mismonishments-on-children-s-behavior>
- Garrido, P. (2017). *Educar en el orden*. https://books.google.com.do/books?id=hG-6gDW_uMgC
- Hermida, L. (2020). *Educar sin castigos ni premios*. <https://montessorispace.com/blog/montessori-educacion-sin-premios-ni-castigos/>

- Hu, J. (2024). Operant conditioning in child psychology: Understanding the influence of rewards and punishments on children's behavior. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://www.ewadirect.com/proceedings/Inep/article/view/11594/pdf>
- Kurz, T., Gardner, B., Verplanken, B., & Abraham, C. (2015). Habitual behaviors or patterns of practice? Explaining and changing repetitive climate-relevant actions. *WIREs Climate Change*, 6(1), 113–128. <https://doi.org/10.1002/wcc.327>
- Longo, B. (2020). *Teoría del aprendizaje social de Bandura*. <https://www.psicologia-online.com/teoria-del-aprendizaje-social-de-bandura-4915.html>
- Maldonado Palacios, B. C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/339564ce-cdb2-4339-bd5b-1c56b02a0291>
- Martínez, M. J. M. (2020). *Hábitos saludables en la vida diaria de los niños y niñas*. Editorial Inclusión.
- Marina, J. A. (2021). *Los hábitos, clave para el aprendizaje* (párr. 3). <https://www.joseantonimarina.net/articulos-en-prensa/los-habitos-clave-del-aprendizaje/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco%20del%20Bu>
- Montenegro Ortiz, C. M. (2014). *Una aproximación a la filosofía educativa en el primer Dewey*. *Revista de Investigación en Educación* <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v22n49/v22n49a07.pdf>
- Moya Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 294. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/articulo/view/533>
- Nassr-Sandoval, B. (2017). *El desarrollo de la autonomía a través del juego-trabajo en niños de 4 años* [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/ca27705b-95d7-4d47-bc34-9ef736d56554/content>
- Olawale, S. (2025). *Teacher-child relationships and their impact on emotional growth and academic outcomes*. https://www.researchgate.net/publication/391847127_TeacherChild_Relationships_and_Their_Impact_on_Emotional_Growth_and_Academic_Outcomes
- Proyecto Educativo Institucional Colegios Villa Caritas y San Pedro. (2023). *PEI 2023-2026*. <https://drive.google.com/file/d/1WhJBGUEJ3iz3xy4pl4Rjm4hduLdAthQE/view>
- Pérez-Ferra, M., Quijano López, A., & García Martínez, I. (2020). Impact of educational habits on the learning of 3–6-year-old children from the perspective of early childhood education teachers. *Sustainability*, 12(11), 4388. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4388>
- Pérez Saldaña, R. (2018). *La importancia de establecer buenos hábitos y rutinas para potenciar la seguridad, la confianza y la autonomía personal en educación infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32954/TFG-L2179.pdf>

- Riser, D., Spielman, R., & Biek, D. (2024). *Autonomy and sense of self in infants and toddlers*. OpenStax. <https://openstax.org/books/lifespan-development/pages/4-1-autonomy-and-sense-of-self-in-infants-and-toddlers>
- Salas Tamayo, J. M. (2021). *Efectos de la pandemia COVID-19 en el desarrollo integral en niños de educación inicial* [Monografía de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d59e372f-5714-4f8b-a3a1-84f14f202781/content>
- Salazar, E. (2021). *El método Reggio Emilia y su aplicación en niños de educación inicial* [Examen de suficiencia profesional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/92a09f77-1e87-4d37-b1cd-8508331700a6/content>
- Sánchez Caillagua, E. F. (2024). *El método High Scope en el desarrollo de hábitos de orden en niños de 4 a 5 años*. (Falta fuente y tipo de documento)
- Sánchez, E. (2021). *Teoría de B. F. Skinner*. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/243c803a-e96c-46d7-90ef-0571cd353f7e/content>
- Santana, M. (2020). *Fases del proceso de adquisición de hábitos en niños y niñas de 0 a 6 años*. <https://crearpararegalar.com/fases-del-proceso-de-adquisicion-de-habitos-en-ninos-y-ninas-de-0-a-6-anos/>
- Servicio Educativo, Colegios Villa Caritas y San Pedro. (2024). https://drive.google.com/file/d/1I4RP287fe2HQSketpw9o_yLE2WiKiPB3/view
- Tapia, L. (2024). *Los hábitos de higiene y orden en el desarrollo de la autonomía en estudiantes del subnivel II* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/34c202e8-2bce-48e9-a2c9-298f2220f67a/content>
- Terrence, M. (2022). *Tipos de estilos de crianza y sus efectos en los niños*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK568743/>
- UNICEF. (2021, 14 de junio). *La mitad de los padres, madres o cuidadores en el Perú sufre de ansiedad, depresión o estrés debido a la pandemia* (párrs. 1-2). <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/mitad-padres-madres-cuidadores-peru-sufre-ansiedad-estres-depresion-pandemia-covid19>
- Vargas, E. (2019). *Importancia del orden en los primeros años*. <https://montessorispace.com/blog/la-importancia-del-orden-en-los-primeros-anos/>
- Vidaurre Reynosa, L. M. (2024). *Programa basado en método Montessori para potenciar autonomía en niños de cinco años en una institución educativa inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo].
- Zabalza, M. A. (2002). *Didáctica de la educación infantil*. <https://www.casadellibro.com/libro-didactica-de-la-educacion-infantil/9788427707719/439499>

ANEXOS

Anexo 1 tabla Lista de cotejo

ALUMNO	Lista de Cotejo PKC personal						
	Inseguridad excesiva (llanto en la mañana)	Delega su responsabilidad a otros	Apego inseguro	Inmediatez	Desorganización/ desorden	Le dan de comer en la boca	Falta de estrategia para solución de dificultades/situaciones
Francesco	no	si	no	si	si	no	si
Miranda	si	si	si	si	no	no	no
Martin	si	si	si	si	si	si	si
Bastian	no	si	no	si	si	no	no
Micaela	si	si	si	no	no	no	si
Valentino	no	si	no	si	si	no	si
Facundo	si	si	no	no	no	no	si
Gustavo	si	si	si	no	no	no	si
Alonso	no	si	no	si	si	si	si
Leticia	no	si	si	no	si	no	no
Alessia	si	si	si	no	no	si	no
Nina	no	no	no	no	no	no	no
Isabella	no	si	no	si	si	si	si
Paula	si	si	si	si	si	no	si
Celeste	no	no	no	si	si	no	no
Benjamín	si	si	si	si	si	si	si
Ivana	si	si	si	si	si	si	si
Adriano	no	si	no	si	si	si	si



Anexo 2 Actividades realizadas durante la etapa de Motivación

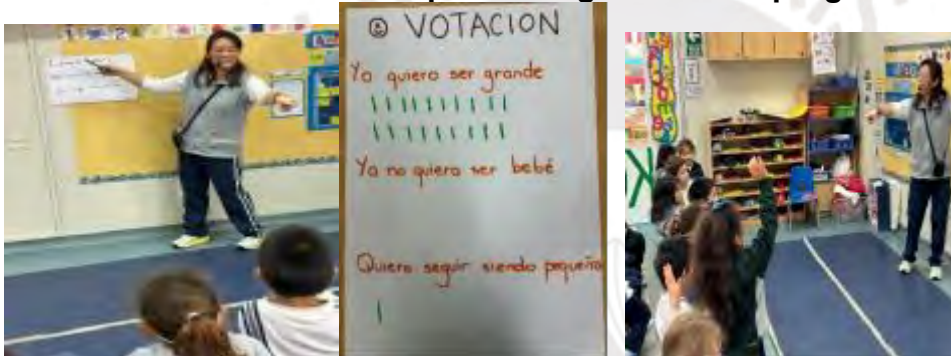
2.1 Foto de niños escuchando cuento y título del cuento

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=78LOwe4gqxw>



Anexo 2.2

Fotos de votación de niños para escoger lema del programa



Anexo 2.3

Fotos de niños trabajando el lema



Anexo 2.4
Fotos de la actividad realizando la encuesta



Anexo 2.5
Cartilla o chart individual



Anexo 2.6
Fotos de cuadernillo a casa en colaboración con padres de familia



Anexo 3 Actividades con profesores de curso

Anexo 3.1

Foto de la actividad con la psicóloga



Anexo 3.2

Foto de la actividad con el profesor de música



Anexo 3.3

Foto en clase de psicomotricidad

