

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
**GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN - CUSCO**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA**  
**“TÚPAC AMARU” - TINTA**



**EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**

**AUTONOMÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE  
LA CUNA JARDÍN MANUEL PRADO DE SICUANI - 2022**

**TESIS PRESENTADO POR:**

Br. CCAHUANA BUSTINZA, Flor Asucena.

Br. HUILLCA PFUTURI, Elba Yovana.

Br. PARI APAZA, Tayda.

ASESOR: Mg. Emilio Duaner Villa Sara

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO  
EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

**TINTA - CUSCO - PERÚ**

**2023**

## INFORME DE ORIGINALIDAD

8%

INDICE DE SIMILITUD

8%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="http://repositorio.uigv.edu.pe">repositorio.uigv.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
4	<a href="http://repositorio.uladech.edu.pe">repositorio.uladech.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
5	<a href="http://repositorio.une.edu.pe">repositorio.une.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1%
6	<a href="http://repositorio.uta.edu.ec">repositorio.uta.edu.ec</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="http://guidoancori.blogspot.com">guidoancori.blogspot.com</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="http://renati.sunedu.gob.pe">renati.sunedu.gob.pe</a> Fuente de Internet	<1%
9	<a href="http://ispa.edu.pe:8080">ispa.edu.pe:8080</a> Fuente de Internet	<1%

**DEDICATORIA**

A Dios por darme sabiduría, fortalecer mi corazón día a día en este periodo académico.

A mi madre Nelly y Saturnino por su constante apoyo incondicional y a mi familia por su motivación el cual me ha permitido concluir de manera satisfactoria este trabajo de grado.

A mis maestros: Duaner, Washington, Moisés y Delmira por impartirme sus conocimientos y apoyo.

Flor A.

A Dios principalmente por darme la vida, fortaleza por ser mi guía y darme conocimiento necesario, para poder llegar hasta esta etapa de mi carrera.

A mis amados padres, Nicolas y Eusebia por su amor, trabajo y sacrificio durante todo este año, así mismo a mi esposo Wily y a mis hijas Mikal V y Dara C, a mis hermanas(os), padres Espirituales (Pas.Yoshiro y Pas.Verenis) por su constante oración.

A mi grupo de trabajo Flor y Tayda.

A mis formadores de educación: Duaner, Washington, Moisés y Delmira, por impartirme sus conocimientos y su constante exigencia.

A Dios por acompañarme en esta pequeña etapa de mi vida, a mi madre Olga, quién fue mi apoyo incondicional durante largos días y noches de trabajo junto a mis compañeras de trabajo, a la vez, también dedico este trabajo a mi papá quién me motivo a seguir continuando con la tesis y no rendirme.

A mis profesores Washington Moisés, Duaner y Delmira, quienes nos apoyaron y dieron sugerencias para la elaboración de la tesis.

Y a mis amigos quienes también me apoyaron con sus ideas y me dieron motivación para poder culminar este trabajo. Porque gracias a todos ustedes hoy puedo alcanzar una de mis metas.

Tayda

## RESUMEN EJECUTIVO

### **“AUTONOMÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA CUNA JARDÍN MANUEL PRADO DE SICUANI - 2022”**

Este estudio de investigación nace a partir de la realidad actual de los estudiantes de la institución educativa inicial Cuna Jardín Manuel Prado, donde se pudo observar que la autonomía y el pensamiento crítico en las niñas y los niños de 5 años era insuficiente, a través de ello se pudo observar la relación entre ambas variables, y así poder identificar la situación problemática de la baja autonomía y pensamiento crítico, frente a ello se planteó la pregunta: ¿qué relación existe entre la autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado De Sicuani - 2022?

Es así que el objetivo planteado fue: identificar la relación que existe entre la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de la I.E.I. Cuna Jardín Manuel Prado De Sicuani - 2022. La metodología de investigación que se aplicó es la investigación cuantitativa, tipo de investigación básica de alcance o nivel de investigación correlacional, con diseño de investigación no experimental transversal correlacional, todo ello se desarrolló a través de la aplicación de instrumentos de investigación como: guía de observación. Luego de aplicar los instrumentos durante la observación realizada se afirma que sí existe una relación entre la autonomía y el pensamiento crítico, en los niños de 5 años de la I.E.I. Manuel prado. En conclusión, se puede confirmar que los niños y niñas realmente si tienen la autonomía y pensamiento crítico desarrollado, puesto que durante los dos años de pandemia pudieron desarrollar lo señalado.

**ABSTRACT****“AUTONOMY AND CRITICAL THINKING IN 5-YEAR-OLD CHILDREN FROM THE MANUEL PRADO DE SICUANI GARDEN CRADLE - 2022”**

This research study is born from the current reality of the students of the Initial Educational Institution Cradle Garden Manuel Prado, where it was observed that autonomy and critical thinking in 5-year-old children was insufficient, through It was possible to observe the relationship between both variables, and thus be able to identify the problematic situation of low autonomy and critical thinking, facing this the question was raised: What is the relationship between autonomy and critical thinking in 5-year-old children of the Cradle Garden Manuel Prado de Sicuani - 2022?

Thus, the stated objective was: to identify the relationship that exists between autonomy and the development of critical thinking in the children of the I.E.I. Cradle Garden Manuel Prado de Sicuani - 2022. The research methodology that was applied is quantitative research, a type of basic research of scope or level of correlational research, with a non-experimental transversal correlational research design, all of which was developed through the application of research instruments such as: observation guide. After applying the instruments during the observation carried out, it is affirmed that there is a relationship between autonomy and critical thinking, in the 5-year-old children of the I.E.I. Manuel Prado. In conclusion, it can be confirmed that children really do have autonomy and developed critical thinking, since during the two years of the pandemic they were able to develop what was indicated.

**PISI RIMAYLLAPI****“2022 WATAPI, CUNA JARDIN MANUEL PRADO YACHAY WASIPI PISQA****WATAYUQ IRQIKUNAP QISPISQA KAYNIN HAMUT’ASQA****YUYAYMANAYNINKUMANTAWAN.**

Kay k’uskisqa llamk’ayqa kikinpi qhulla irqikunap yachayninkuna rikukusqamanhina, Cuna Jardin Manuel Prado yachay wasipi, imaynachus qispisqa kayninku hamut’asqa yuyaymanayninkuna ima. Chaypim qhawarikun qhulla irqikunap pisipacha qispichisqa kayninku hinallataq hamut’asqa yuyaymanayninkunapas, chay raykum, kay tapukuyta churakuran: ¿2022 watapi, Sicuani llaqtap, Cuna Jardin Manuel Prado yachay wasipi, pisqa watayuq irqikunapiri, qispisqa kaynin hamut’asqa yuyaymanayninkunawan ima tinkuykuna kanchú?

Chay raykum kay k’uskiy aypanan pisqa watayuq irqikunap Cuna Jardin Manuel Prado yachay wasipi qispichisqa kayninku hinallataq hamut’asqa yuyaymanayninkuna tinkuykuna kasqanta riqsinapaq. Chaypaqmi, Kay llamk’ayta mat’ipayanapaq, yupaykusqa tinkuchisqa k’uskiywanmi t’aqwirikuyta rurakun; yachay wasipitaqmi, irqikunap, willasqaña yachayninkuta qhawaspa, rurasqankumanta qillqaspa chaninchakurqan.

Hinallataq irqikunap qispisqa kayninku hinallataq hamut’asqa yuyaymanayninkuna mana allim kasqanmanta ima qhawarikun, imakunamantapas mana allin wasapasqankumanta tapukuykunawan riqsikun. Chay raykum, kay k’uskiy tukuypi pisqa watayuq irqikunapiqa kanmi qispisqa kayninku hamut’asqa yuyaymanaywan tinkunakuy, ninchik.



## INTRODUCCIÓN

Hoy en día los niños llegan a ser más sobreprotegidos por sus padres, que esto a su vez afectaría en el desarrollo de su autonomía y su propio pensamiento crítico, los padres en vez de ser mediadores para que puedan experimentar nuevas experiencias vivenciales, los mismos padres son los que prohíben o niegan la oportunidad de ser autónomos que a su vez no les permitirían desarrollar su pensamiento crítico, principalmente en la zona urbana que es donde los padres son más sobreprotectores de sus hijos a diferencia de la zona rural donde los padres dejan a sus hijos ser autónomos, es decir valerse por sí mismo.

La institución educativa Cuna Jardín Manuel Prado no es ajena frente a este problema, por tal motivo a raíz de ello surge el problema ¿Qué relación existe entre la Autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022?

Entonces el aporte que nosotras realizaremos con este proyecto de investigación en la sociedad, es generar un cambio y avance en la educación, en lo que concierne a la autonomía y pensamiento crítico para de ese modo llegar a un proceso reflexivo y significativo. Este tema abordado nos conlleva a una reflexión de estos dos aspectos. Como a futuras docentes este aporte será de mucho beneficio ya que nos permitirá desenvolvernos con facilidad e identificar a los niños que carecen de autonomía y pensamiento crítico para luego poner en práctica todas las habilidades, técnicas y estrategias adquiridas. El valor de este trabajo radica en que la autonomía y pensamiento crítico. Serán brindadas desde diversas fuentes, como por ejemplo el DCN (Diseño Curricular Nacional) y otros libros relacionados al tema, de tal forma poder fortalecer la formación personal, emocional y social de los niños, que a su vez ellos puedan desenvolverse en la vida frente a los retos de la sociedad de hoy.

La metodología empleada fue de tipo de investigación cuantitativa, tipo de investigación básica de alcance o nivel de investigación correlacional, con diseño de investigación no experimental

transversal correlacional, mediante la técnica de la observación aplicando el instrumento de la guía de observación para ambas variables, es decir, la autonomía y pensamiento crítico.

Las dificultades o limitaciones halladas durante la investigación fue la adquisición de libros, debido a un alto costo y por la demora del envío o llegada de los libros, también las tesis principalmente fue tedioso poder encontrar los antecedentes nacionales, regionales y locales, del mismo modo en las herramientas tecnológicas.

Los logros alcanzados durante la elaboración de la tesis, fue poder identificar la existencia de la correlación entre ambas variables.

A la vez poder identificar y comprobar que la autonomía afecta en un nivel muy alto en el pensamiento crítico, generando un 81,8% en los niños y niñas. Sin embargo, un 74,2% de la autonomía en los niños a veces usan su pensamiento crítico, lo cual abría una diferencia de 7,6% entre ambas variables. Es así que los resultados en base a los resultados, se concluye que, si existe una relación significativa, por tanto, si los estudiantes usan su nivel de pensamiento crítico habrá una mayor autonomía.

Ahora bien, se mencionará en el capítulo I a cerca de la realidad del lugar de investigación y de la institución educativa, también se mencionará la metodología de la investigación en el cual se describirá, formulará y justificará la importancia del problema, también el objetivo general y objetivos específicos. Dentro de ello describiremos el método de investigación empleado a su vez el parámetro poblacional y muestra.

En el capítulo II se detallará los siguientes aspectos que se indagaron durante el desarrollo y búsqueda de las tesis empleadas en los antecedentes del problema, o sea los antecedentes internacionales, nacionales, y regionales. Por otro lado, se menciona las definiciones según autores de la búsqueda de los respectivos libros citados por cada variable y dimensión empleada en la tesis y por último se podrá mencionar a cerca de la intersección de las variables y dimensiones.

Finalmente, en el capítulo III se presentará los resultados de investigación en la institución educativa de la Cuna jardín Manuel Prado De Sicuani, utilizando el programa SPSS, para poder obtener las tablas cruzadas de la hipótesis general e hipótesis específicas, a su vez la prueba de chi cuadrado y tau B de Kendall, también los resultado generales de las variables y dimensiones, por ultimo pero no menos importante se dará a conocer a cerca de la discusión sobre los resultados obtenidos, ahí mencionaremos nuestro resultado obtenidos de la investigación, por otro lado la comparación con los antecedentes del problema y finalmente se llega a comprobar con la definición de cada variable o dimensión del marco teórico, para poder llegar a comprobar y reafirmar los resultados obtenidos.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I .....	18
PRESENTACIÓN DE LA REALIDAD Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ..	18
1.1 Realidad del lugar de investigación .....	18
1.2 Realidad de la institución educativa.....	21
1.3 Metodología de la investigación .....	23
1.3.1 Descripción del problema de investigación .....	23
1.3.2 Formulación del problema .....	26
1.3.3 Justificación e importancia de la investigación .....	27
1.4 Objetivos de la investigación .....	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos .....	27
1.5 Limitaciones de la investigación .....	28
1.5.1 Hipótesis general.....	28
1.5.2 Hipótesis específicas .....	28
1.6 Sistema de variables .....	29
1.6.1 Variable 1.....	29
1.6.2 Variable 2.....	29
1.6.3 Indicadores.....	29
1.6.4 Método de investigación .....	29
1.6.5 Enfoque de investigación.....	30
1.6.6 Alcance o nivel de investigación .....	30
1.6.7 Diseño de investigación .....	31
1.7 Parámetro poblacional y muestra .....	31
1.7.1 Población.....	31
1.7.2 Muestra .....	32
1.8 Técnicas de recolección de datos .....	32
CAPÍTULO II.....	34
MARCO TEÓRICO DE ESTUDIO .....	34
2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	34
2.2 DESARROLLO DE VARIABLES.....	48
CAPÍTULO III.....	78
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	78
3.1. Estadística descriptiva.....	78
3.2. Tablas cruzadas .....	84
3.2.1. Tabla cruzada del objetivo específico 1 .....	84
3.2.2. Tabla cruzada del objetivo específico 2.....	85
3.2.3. Tabla cruzada del objetivo específico 3.....	85
3.2.4. Tabla cruzada del objetivo general .....	86
3.2.4.1. Prueba De Chi Cuadrado .....	87

3.2.4.2 Prueba de correlación de Tau-b Kendall/ También debe utilizarse la correlación de Pearson o Sperman (según corresponda) para mostrar la correlación correspondiente.....	91
3.3. Resultados generales de la Variable 1 .....	93
3.3.1. Resultados generales de las dimensiones de la Variable 1 .....	94
3.4. Resultados generales de la Variable 2.....	96
3.4.1. Resultados generales de las dimensiones de la Variable 2 .....	97
3.5. Discusión de resultados.....	101
3.5.1. Discusión sobre los resultados de la primera hipótesis específica.....	101
3.5.2. Discusión sobre los resultados de la segunda hipótesis específica .....	102
3.5.3. Discusión sobre los resultados de la tercera hipótesis específica .....	104
3.5.4. Discusión sobre los resultados de la hipótesis general .....	106
CONCLUSIONES .....	108
RECOMENDACIONES.....	110
BIBLIOGRAFÍA .....	111
ANEXOS .....	115

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Instituciones educativas de la ciudad de Sicuani	20
Tabla 2. Edades y secciones de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado	22
Tabla 3. Personal docente y administrativo de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado	<b>Error!</b>
<b>Marcador no definido.</b>	
Tabla 4. Indicadores de la variable 1	29
Tabla 5. Indicares de la variable 2	29
Tabla 6. Población	31
Tabla 7. Tamaño de muestra	32
Tabla 8. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
Tabla 9. Capacidad para tomar el control	78
Tabla 10. Pragmático	79
Tabla 11. Emocional	80
Tabla 12. Categorización	81
Tabla 13. Identificar relaciones	82
Tabla 14. Auto corrección	83
Tabla 15. Tabla cruzada D1V1 COGNITIVA*D1V2 INTERPRETACIÓN	84
Tabla 16. Tabla cruzada D2V1 COMUNICATIVA* D2V2 ANÁLISIS	85
Tabla 17. Tabla cruzada D3V1 SOCIOAFECTIVA*D3V2 AUTORREGULACIÓN	85
Tabla 18. Tabla cruzada AUTONOMÍA*PENSAMIENTO CRÍTICO	86
Tabla 19. D1V1 Cognitiva * D1V2 Interpretación	87
Tabla 20. D2V1 COMUNICATIVA* D2V2 ANÁLISIS	88
Tabla 21. D3V1 SOCIOAFECTIVA*D3V2 AUTORREGULACIÓN	89
Tabla 22. Autonomía*Pensamiento Crítico	90
Tabla 23. Tau B de hipótesis específica 1	91

Tabla 24. Tau B de hipótesis específica 2.....	91
Tabla 25. Tau B de hipótesis específica 3.....	92
Tabla 26. Tau B de hipótesis general.....	92
Tabla 27. V1 autonomía.....	93
Tabla 28. V1 D1 cognitiva.....	94
Tabla 29. V1 D2 comunicativa.....	95
Tabla 30. V1 D3 socio afectiva.....	95
Tabla 31. V2 pensamiento crítico.....	96
Tabla 32. V2 D1 interpretación.....	97
Tabla 33. V2 D2 análisis.....	98
Tabla 34. V2 D3 autorregulación.....	99

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Controla a sus compañeros de clase cuando generan desorden. ....	78
Figura 2 Lee diversos tipos de texto. ....	79
Figura 3 Realiza su trabajo para recibir una compensación. ....	80
Figura 4 Deduce el significado de una palabra o imagen. ....	81
Figura 5 Relaciona sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros.....	82
Figura 6 Reconoce sus errores al no cumplir las normas de convivencia .....	83
Figura 7 autonomía. ....	93
Figura 8 cognitiva. ....	94
Figura 9 comunicativa.....	95
Figura 10 socio afectiva. ....	96
Figura 11 pensamiento crítico.....	97
Figura 12 interpretación.....	98
Figura 13 análisis. ....	99
Figura 14 autorregulación. ....	100



**ÍNDICE DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 Niños clasificando los bloques lógicos por colores. ....	115
Ilustración 2 Niños festejando el día de la jura de la bandera. ....	115
Ilustración 3 Niños socializando a través de una watiada.....	116
Ilustración 4 Trabajo realizado por los niños de 5 años interpretando la derecha e izquierda. .....	116
Ilustración 5 Integrantes del grupo de investigación realizando su trabajo de tesis dentro de la escuela.....	117
Ilustración 6 Integrantes del grupo de investigación realizando su trabajo de tesis. ....	117
Ilustración 7 Instrumento de la V1 "Autonomía" .....	118
Ilustración 8 Instrumento de la V2 "Pensamiento crítico" .....	119

## CAPÍTULO I

### PRESENTACIÓN DE LA REALIDAD Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Realidad del lugar de investigación

##### **Toponimia**

Para desarrollar este aspecto, podemos tomar de lo mencionado por la directora Miriam Raquel Mendoza Jarufe, de la institución educativa Cuna Jardín Manuel Prado - Sicuani, quién nos menciona dos versiones acerca del verdadero significado de la palabra Sicuani, para ello daremos la primera versión: Pues está formada por la fusión de dos voces quechuas Sicua-Ani. Sicua, es el nombre de una especie de paja brava, delgada áspera y menuda de esta zona, conocida en la región con el nombre genérico de ichhu. Ani, sufijo que unido a un radical sirve para indicar su existencia abundante en un lugar. Al unirse ambas voces y simplificándose forman la palabra Sicuani. Ahora se dará a conocer sobre: La segunda versión que sería la existencia del vocablo quechua “sikuwa”, para denominar a una variedad de paja dura que crece en las faldas del cerro Jururo. Entonces agregando el sufijo “ni”, tendríamos las expresiones quechuas chiwkani –juego de la chiwka- y sikuwani –cortar paja- que posteriormente se transformaría en la palabra Sicuani”.

##### **Historia**

Si bien ya se mencionó sobre el origen de la palabra “Sicuani”, ahora daremos a conocer sobre la historia de la ciudad de Sicuani que fue creada en el mandato presidencial de Andrés A. Cáceres el 4 de noviembre de 1887, En los siglos XVIII y XIX, en la colonia por necesidades de organización y desarrollo se agruparon ayllus, pueblos y comunidades en lo que hoy es Canchis, Canas, Espinar y formaron el Corregimiento de Tinta.

## Ubicación

El Distrito de Sicuani, es uno de los ocho distritos de la provincia de Canchis, ubicada en el departamento de Cusco, bajo la administración del Gobierno Regional del Cusco. Está situada a 118 km al sureste de la capital del departamento de Cusco.

Limita al Norte con el distrito de San Pablo, al Sur con el distrito de Marangani, al Este con el departamento de Puno y al Oeste con los distritos de San Pedro y Languí (Canas).

Superficie: 645.88 km<sup>2</sup>

- Latitud: -14.2714
- Longitud: -71.2292
- Latitud: 14° 16' 17"
- Altitud de Sicuani: 3500 m. s. n. m.

El distrito de Sicuani está conformado por barrios dentro de ellos los más principales son: Pampacucho, Miraflores, Techo Obrero, San Felipe, Rosaspata, San Andrés, Santa Isabel, Confederación, Magisterial, San Isidro, Alto Miskiri y Manuel Prado, en éste último barrio está ubicada la Institución educativa inicial Cuna Jardín Manuel Prado, pues en ella se desarrolló el trabajo de investigación.

La ciudad de Sicuani mantiene una gran diversidad de flora, dentro de las cuales podemos mencionar: el inchhu, eucalipto, pastos naturales, manzanilla, molle, salvia, kantu, romero, totora, trébol silvestre, sasawi, chachacoma, chiri chiri, muña, ruda, hinojo, cedrón, alfalfa, hierba buena, hierba luisa, huacatay, culantro, diente de león, rabanito y beterraga. También cuentan con fauna como el pato silvestre, sapo, culebra, abeja, ovinos, porcinos, vacunos, burro, cuy, liebre, gallina y caballo.

Por otro lado, Sicuani cuenta con importantes actividades como la producción ganadera, es decir con la crianza de los siguientes animales ovinos, vacunos así mismo en las zonas altas se encuentra los auquénidos el cual es un sustento económico de las familias, no obstante, también

existe la producción agrícola, en donde una parte de los ciudadanos se dedica a la producción de diferentes productos, ya sea para el consumo o la venta, en este caso se llegara a mencionar los productos más resaltantes como el maíz, habas, cebada, trigo, zanahoria y papa.

Por último, el comercio donde la gran mayoría de los ciudadanos, se dedica al comercio para el sustento de su familia, pues la ciudad de Sicuani, es el eje, donde muchos ciudadanos de las zonas alto andinas y de otros distritos aledaños, vienen a realizar la compra y venta de productos de primera necesidad, todo ello es importante pues ayuda en la mantención y alimentación de las familias.

Las festividades más relevantes en la ciudad de Sicuani son: Semana Santa, señor de Pampacucho, celebración del día de todos los santos, el aniversario de la ciudad de Sicuani y por último la celebración a la virgen Inmaculada Concepción.

### Aspecto educativo

Tabla 1. Instituciones educativas de la ciudad de Sicuani

INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	
Público	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E.I. Cuna Jardín Piloto 67</li> <li>• I.E.I. N° 615 San Andrés</li> <li>• I.E.I. N° 553 Chumo</li> <li>• I.E.I. N°555 Pampa Anza</li> <li>• I.E.I. Rebeca Villa</li> <li>• I.E.I. Jardín N°556 San Felipe</li> <li>• I.E.I. N°559 Techo Obrero</li> <li>• I.E.I. N°560 Manzanares</li> <li>• I.E.I. N° 561 Miraflores</li> <li>• I.E.I. Cuna-Jardín Manuel Prado</li> <li>• I.E.I. Jardín Las Carmelitas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E. Albano Quinn</li> <li>• I.E. Techo Obrero</li> <li>• I.E. N° 56001 Mateo Pumacahua</li> <li>• I.E. N° 56002 Rosaspata</li> <li>• I.E. N° 56003 791</li> <li>• I.E. N° 56003 792</li> <li>• I.E. N° 56004 JAPAM</li> <li>• I.E. N°56006 Gaona Cisneros</li> <li>• I.E. N° 56008 San Felipe</li> <li>• I.E. N°56014 Ansa</li> <li>• I.E. N°56017 Trapiche</li> <li>• I.E. N°57001 Sicuani</li> <li>• I.E. N° 57002 Dos De Mayo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E. Técnico Agropecuario</li> <li>• I.E. Mateo Pumacahua</li> <li>• I.E. Inmaculada Concepción</li> <li>• I.E. JAPAM</li> <li>• I.E. El Amauta</li> <li>• I.E. Walter Peñalosa Ramella</li> <li>• I.E. Techo Obrero</li> <li>• I.E. Gaona Cisneros</li> <li>• I.E. Bolivariano</li> </ul>

---

**PRONOEI**

- Pronoei N° 51 Sicuani
- Pronoei San Isidro 24115914-Sicuani
- Pronoei N° 062
- Pronoei N° 036
- Pronoei N° 037
- Pronoei N° 040
- Pronoei N° 045
- Pronoei N° 039
- Pronoei N° 042
- Pronoei N° 075
- Pronoei N° 035

---

Privado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E.I. Divino Maestro</li> <li>• I.E.I. Bambino Jesús</li> <li>• I.E.I. Salesiano Domingo Sabio</li> <li>• I.E.I. Cuna-Jardín Niño Manuelito</li> <li>• I.E.I. Adunis</li> <li>• I.E.I. Víctor Santander Cascelli</li> <li>• I.E.I. San Ignacio De Loyola</li> <li>• I.E.I. Adventista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E. Manuel Callo Cevallos</li> <li>• I.E. Víctor Santander Cascelli</li> <li>• I.E. Divino Maestro</li> <li>• I.E. Sicuani</li> <li>• I.E. San Carlos Raúl</li> <li>• I.E. Salesiano</li> <li>• I.E. Nueva Generación</li> <li>• I.E. Fe y la Alegría</li> <li>• C.E. San Ignacio de Loyola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I.E. Víctor Santander Cascelli</li> <li>• I.E. Adunis</li> <li>• I.E. Gauss</li> <li>• I.E. Colegio San Ignacio de Loyola</li> </ul>
---------	--	--	---

---

## 1.2 Realidad de la institución educativa

### Nombre de la Institución

Cuna Jardín Manuel Prado - Sicuani

### Historia

Inicialmente el jardín Manuel Prado funcionaba en una casa comunal con 13 niños (3,4,5 años) en la misma jurisdicción de Manuel Prado. Luego el señor Cipriano Bustamante hizo la donación de 2500 metros cuadrados. la Institución Educativa Inicial Cuna Jardín Manuel Prado fue creado en 1973, después de 10 años se implementó con la atención de cuna con niños de 6

meses (I ciclo) se dio hasta el año 2001, a partir de ese año dieron prioridad por la demanda a los niños de 1 año seguidamente a los niños de 2 años.

Con el transcurrir del tiempo se ha ido implementado más aulas por la demanda de los estudiantes 3, 4 y 5 años, en la actualidad cuenta con 12 aulas.

### **Ubicación**

Está ubicada en la margen izquierda al sur este de la ciudad de Sicuani, los aliados son la compañía de los bomberos, la UGEL - Canchis y el hospital-Alfredo Callo Rodríguez.

### **Edades y secciones**

Tabla 2. Edades y secciones de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado

Edades	1 Año	2 años	3 años	4 años	5 años
Secciones	1 “A”	2 “A”	3 “A”	4 “A”	5 “A”
		2 “B”	3 “B”	4 “B”	5 “B”
			3 “C”	4 “C”	5 “C”

### **Plana de docentes y personal administrativo**

La institución educativa Cuna Jardín Manuel Prado cuenta con cinco docentes nombradas, catorce docentes contratadas y con personal administrativo el cual encuentra con un directivo, tres personales de servicio y cinco contratadas.

Dicha institución cuenta con un área total de 2500 metros, es así que el área construida es de 1900 m<sup>2</sup> y el área sin construir es 600 metros que es destinado al aire libre para los niños. Esta infraestructura de material concreto cuenta con los siguientes servicios de primera necesidad, agua, fluido eléctrico, desagüe. Por otra parte, la institución educativa está organizada de la siguiente manera, AMAPAFa, CONEI, junta directiva, también cuenta con convenios de la Escuela de Educación superior Pedagógico Pública Túpac Amaru – Tinta, Instituto Superior Pedagógico Privado Divino Maestro.

### **1.3 Metodología de la investigación**

#### **1.3.1 Descripción del problema de investigación**

El problema de la autonomía y el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la cuna jardín Manuel Prado de Sicuani, es que presentan una baja autonomía por lo tanto un escaso pensamiento crítico, esto podría afectar en un futuro a que ellos sean personas inseguras y dependientes de los demás. La autonomía, es pensar por sí mismo con sentido crítico, tanto en el ámbito moral e intelectual, es importante realizar estudios a un corto, mediano y largo plazo para conseguir resultados, también se puede mencionar que en el proceso enseñanza-aprendizaje debe estar de la mano con la autonomía, para así lograr un buen aprendizaje.

A nivel internacional como en el país de Ecuador el problema que se presenta es la carencia de autonomía en los niños.

Debido al análisis de esta adquisición de autonomía en los niños y niñas se ha conocido que hay infantes cuya libertad de actuar por sí mismos es nula o en muchas circunstancias inexistente, puesto que estos niños y niñas son los que están sobreprotegidos por un adulto de su entorno, demostrando una dependencia total del adulto para todas sus tareas, siendo esto perjudicial en futuros procesos de crecimiento y desarrollo (Carrera M. , 2019, pág. 9).

Por tal motivo el problema que se presenta en el país de Ecuador es la ausencia de autonomía en los niños y niñas, debido a que los padres de familia son muy sobreprotectores, por ende, los infantes no tienen la libertad para desenvolverse por sí mismos en sus actividades o tareas, a raíz de ello los niños en un futuro serán dependientes de los demás.

Y del mismo modo no tiene un pensamiento crítico debido a un enfoque academicista.

Debido a la predominancia del enfoque academicista en el campo educativo en el que se privilegia la adquisición del conocimiento, resulta muy difícil pensar de otra manera; sin embargo, es necesario re-considerar que la situación actual

exige desarrollar habilidades del pensamiento que nos permitan procesar una parte de la gran información que disponemos en esta sociedad del conocimiento (Illescas, 2011, pág. 34).

En el campo educativo en el país de Ecuador el problema que se presenta, es que no dan mayor prioridad a su desarrollo de pensamiento crítico debido a un enfoque tradicional y academicista. Mientras que a nivel nacional el problema que se presenta en los niños, es que por falta de autonomía en los niños no pueden solucionar problemas de acuerdo a su edad.

La construcción de la autonomía es un proceso que parte desde los primeros años y no acaba ahí. Frente a ello en la práctica docente se observa que los niños de 4 años de edad, por lo general, tienen un alto grado de dependencia y poca iniciativa para resolver problemas sencillos acorde a su edad; tales como abrir un paquete de galletas, levantar la mano y dar su opinión, buscar un lugar para sentarse y dar por respuesta un llanto que al inicio era incomprendido para el docente, situaciones que podría apreciarse como poco relevantes, pero que en la formación de la autonomía del niño tienen un valor incalculable (Nassr, 2017, pág. 19).

Sin embargo, la construcción de la autonomía en el Perú en el departamento de Piura, por lo general los niños presentan una baja iniciativa de poder solucionar problemas sencillos como: la realización de sus tareas o actividades cotidianas que están acorde a su edad.

Así mismo, esto dificulta en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Los padres de familia tienen la tarea de acompañar y orientar a sus hijos en los aprendizajes. Pero este rol se está dejando de lado por trabajos u otros compromisos. Es decir, dejan que los niños aprendan por sí solos o para contentarlos les dan Tablet, computadoras, celulares, etc. Y si no tienen un orientador no podrán desarrollar sus habilidades (Cornejo, 2018, pág. 2).



Así mismo en la ciudad de Chimbote-Perú, los niños no están siendo tomados con mucha importancia en cuanto a su aprendizaje y habilidades por parte de sus padres, puesto que esto es un factor de desbalance en su aprendizaje y desarrollo de sus conocimientos.

A nivel regional el problema que se presenta en los niños es la falta de autonomía en sus actividades cotidianas, debido a que sus padres son muy dejativos.

Se pudo observar que los niños tienen dificultad de realizar algunas actividades de rutina diaria de manera independiente como lavarse las manos, cepillarse los dientes y consumir sus alimentos de manera adecuada. Esto podría deberse a que los padres de familia solo están con sus hijos pocas horas del día y no pueden lograr en sus menores hijos una formación integra basada en la confianza e independencia al realizar pequeñas actividades diarias. Así mismo, la mayoría de los niños son cuidados por sus abuelas, quienes no les permiten realizar actividades por si solos por miedo a que su nieto sufra algún accidente o daño, este hecho repercute en la confianza de los niños haciendo que sean dependientes de una persona adulta para realizar actividades cotidianas (Ccallo, 2019, pág. 11 y 12).

Las dificultades que tienen los niños del distrito de Ocongate, provincia de Quispicanchis, departamento del Cusco, no son autónomos en sus actividades cotidianas y a la vez en su aseo personal como, por ejemplo, el lavado de mano, el cepillado de dientes y la, realización de sus actividades como reto, esto sucede a raíz de que sus padres no les brindan el tiempo necesario en su aprendizaje quienes también están al cuidado de sus abuelos, esto impide a que niños no tengan una confianza plena en su desarrollen de su autonomía.

Así mismo carecen de una capacidad crítica y esto dificulta en su aprendizaje.

Este último indicador se sigue desarrollando en un segundo nivel; teniendo como resultado, al finalizar el periodo de formación, a estudiantes con un carente

conocimiento de nuestra realidad y en el cual, sobre todo, fallece la capacidad crítica; herramienta fundamental que posibilita la conciencia (Castro & Silva, 2019, pág. 1).

El problema en los estudiantes del departamento del Cusco es que carecen de un pensamiento crítico y esto imposibilita a que ellos puedan desenvolverse en su actividad académica.

A nivel local podemos observar los problemas que aquejan a los niños y niñas en la falta de autonomía y pensamiento crítico, en vista de que los niños dependían de sus padres al momento de realizar las actividades de aprendizaje y en la realización de sus tareas, así mismo en la retroalimentación, ya que los niños esperaban a que sus padres o algún adulto les indique que es lo que van a decir o responder a las interrogantes que se les realizaba y eso a ellos les desfavorecía en su pensamiento crítico.

### **1.3.2 Formulación del problema**

Problema general.

- ¿Qué relación existe entre la Autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022?

Problemas Específicos

- ¿Qué relación tiene la dimensión cognitiva con la dimensión Interpretación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022?
- ¿Qué relación tiene la dimensión comunicativa con la dimensión análisis en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022?
- ¿Qué relación tiene la dimensión socio afectivo con la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022?

### **1.3.3 Justificación e importancia de la investigación**

- Relevancia social

El aporte que nosotras realizaremos con este proyecto de investigación en la sociedad, es generar un cambio y avance en la educación, en lo que concierne a la autonomía y pensamiento crítico para de ese modo llegar a un proceso reflexivo y significativo.

- Implicancias prácticas

Este tema abordado nos conlleva a una reflexión de estos dos aspectos. Como a futuras docentes este aporte será de mucho beneficio ya que nos permitirá desenvolvernos con facilidad e identificar a los niños que carecen de autonomía y pensamiento crítico para luego poner en práctica todas las habilidades, técnicas y estrategias adquiridas.

- Valor teórico

El valor de este trabajo radica en que la autonomía y pensamiento crítico. Serán brindadas desde diversas fuentes, como por ejemplo el DCN (Diseño Curricular Nacional) y otros libros relacionados al tema, de tal forma poder fortalecer la formación personal, emocional y social de los niños, que a su vez ellos puedan desenvolverse en la vida frente a los retos de la sociedad de hoy.

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general**

Observar la relación que existe entre la autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani – 2022.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar la relación que tiene la dimensión cognitiva con la dimensión interpretación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022.
- Explicar la relación que tiene la dimensión comunicativa con la dimensión análisis en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022.

- Reconocer la relación que tiene la dimensión socio afectivo con la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022.

### **1.5 Limitaciones de la investigación**

- Limitaciones bibliográficas

A causa de la pandemia la limitación que se tuvo fue el no poder tener el acceso a los libros físicos por tanto esto fue una limitación para obtener una fuente confiable para el trabajo de la investigación.

- Limitaciones económicas

El desarrollo de la investigación tiene un costo económico que depende del diseño de la investigación, pues nuestro ingreso económico depende de terceras personas.

- Limitaciones temporales

Dado la presente pandemia y las restricciones que hubo los tiempos fueron muy limitados para el trabajo de investigación, al volver a la presencialidad hubo una restricción de tiempo, en vista que la maestra consideraba recuperar el tiempo perdido, por tal motivo se daba escasos minutos para aplicar los instrumentos de investigación el tiempo se volvió muy corto, en vista de que se perdió horas de trabajo

### **Sistema de hipótesis**

#### **1.5.1 Hipótesis general**

- Existe relación significativa entre la autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022.

#### **1.5.2 Hipótesis específicas**

- La relación que tiene la dimensión cognitiva con la dimensión interpretación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022 es significativa.
- La relación que tiene la dimensión comunicativa con la dimensión análisis en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022 es significativa.

- La relación que tiene la dimensión socio afectivo con la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022 es significativa.

## 1.6 Sistema de variables

### 1.6.1 Variable 1

Autonomía.

### 1.6.2 Variable 2

Pensamiento crítico.

### 1.6.3 Indicadores

Tabla 3. Indicadores de la variable 1

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
AUTONOMÍA	Cognitiva.	Asumir el control
		Tomar decisiones.
		Afrontar situaciones
	Comunicativa.	Lingüística.
		Socio lingüística.
		Pragmático.
	Socio afectiva.	Intelectual.
		Emocional.
		Social.

Tabla 4. Indicares de la variable 2

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
PENSAMIENTO CRÍTICO	Autorregulación	Auto conciencia.
		Auto evaluación.
		Auto corrección.
	Interpretación	Categorización.
		Decodificación del significado.
		Aclaración del sentido.
	Análisis	Identificar relaciones.
		Examinar ideas
		Analizar argumentos.

### 1.6.4 Método de investigación

Para los efectos del desarrollo de la investigación se utilizó el método científico, que según Ñaupas, Palacios, Valdivia, & Romero indican que el metodo de investigación.

Es un proceso ordenado que permite generar el conocimiento científico de la realidad y verificarlo, empieza con la identificación de un problema, continúa con la revisión de la literatura existente sobre el problema identificado, en base a estos conocimientos plantea hipótesis, luego recolecta la información necesaria que permita su verificación o no, para finalmente llegar a conclusiones que se constituyen en conocimientos científicos provisionales (Ñaupas, Palacios, Valdivia, & Romero, 2018, pág. 141).

### **1.6.5 Enfoque de investigación**

La presente investigación contiene un enfoque de investigación cuantitativo, según los autores Cadena, Pedro; Aguilar, Roberto; Aguilar, Jorge; Salinas, Eileen; De la Cruz, Francisca; Sangerman y Dora mencionan que:

Enfoque cuantitativo: Los métodos cuantitativos son más fuertes en validez externa ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia de dicha población a partir de una muestra con una seguridad y precisión definidas, por lo tanto, una limitación de los métodos cualitativos es la dificultad para generalizar, por otro lado, la investigación cuantitativa con las pruebas de hipótesis no solo permite eliminar el papel del azar descartar o rechazar una hipótesis, sino que permite cuantificar la relevancia de un fenómeno midiendo la reducción relativa del riesgo (Calero, 2000) cita citado por (Cadena, y otros, 2017, pág. 1609).

### **1.6.6 Alcance o nivel de investigación**

El diseño que se empleó en este trabajo de investigación fue con diseño correlacional, pues según

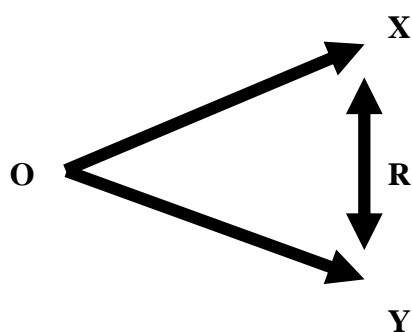
(Sánchez-Reyes, 1998) citado por (Paniagua, Condori, & Felix, 2017) “Este diseño se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o

más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados”

Cuando se trata de una muestra de sujetos, el investigador observa la presencia o ausencia de las variables que desea relacionar y luego las relaciona por medio de la técnica estadística de análisis de correlación (r de Pearson). (pág. 35)

### 1.6.7 Diseño de investigación

Se considera el tipo “básico”. Refrendado por una cita textual.



Donde:

O = Observación

X = Variable 1 Autonomía

Y = Variable 2 Pensamiento Crítico

R = Relación

## 1.7 Parámetro poblacional y muestra

### 1.7.1 Población

La población que se utilizó para la investigación fueron 76 personas como figura en el cuadro que se detalla a continuación.

Tabla 5. Población

GRUPO –EDAD	SICUANI 2022		TOTAL
	VARONES	MUJERES	
5 AÑOS “A”	13	14	27
5 AÑOS “B”	9	14	23

5 AÑOS “C”	8	18	26
TOTAL	30	46	76

### 1.7.2 Muestra

El tamaño de muestra que se identificó fue con 65 y con margen de error de un 5, según el cuadro se detalla a continuación.

Tabla 6. Tamaño de muestra

Nivel de Confianza	95%
Margen de Error	5
Población	76
Tamaño de Muestra:	65

### 1.8 Técnicas de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizarán lo siguiente:

Tabla 7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento
Guía de observación	Guía de observación sobre la variable autonomía para los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani.
Guía de observación	Guía de observación sobre la variable pensamiento crítico para los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani.

### Forma de análisis de datos.

#### Hipótesis de Investigación

Existe relación significativa entre la Autonomía y el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022.

#### Hipótesis estadística

Ho: No existe relación significativa entre la autonomía y el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022



Ha: Existe relación significativa entre la autonomía y el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022

### **PRUEBA DE CHI CUADRADO**

Se menciona lo siguiente:

SI  $p = \text{sig} < 0,05$  acepta  $H_a$  (Se acepta la hipótesis alterna)

SI  $p = \text{sig} > 0,05$  acepta  $H_o$  (Se acepta la hipótesis nula)

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO DE ESTUDIO

#### 2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

##### ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Para el bachiller Jesús Humberto Correa Grijalba que realizó el trabajo “Desarrollo socioafectivo en niños víctimas de conflicto armado colombiano: apego, autorregulación emocional y resiliencia”, en Colombia que realizó el trabajo de investigación cuantitativo con alcance correlacional, teniendo los siguientes objetivos (Correa , 2020).

##### Objetivo general

- Analizar el desarrollo socioafectivo en niños y niñas víctima de conflicto armado de 8 a 11 años matriculados en un colegio Distrital de la ciudad de Bogotá.

##### Objetivos específicos

- Describir el desarrollo socioafectivo en los aspectos de apego, resiliencia y autorregulación emocional de los niños de 8 a 11 años que tienen la condición de víctima del conflicto armado.
- Comparar el desarrollo socioafectivo de los niños que presentan la condición de víctima del conflicto armado con el desarrollo de niños que no tienen dicha condición.
- Establecer relaciones entre el apego, la resiliencia y la autorregulación emocional en los niños y niñas con la condición de víctima del conflicto armado.

##### Llegando a las siguientes conclusiones:

- En conclusión, el desarrollo socioafectivo de los niños víctimas del conflicto armado es similar al desarrollo de otros niños en los aspectos del apego y la resiliencia, pero es significativamente diferente con respecto a las estrategias de autorregulación emocional, puesto que la supresión es más frecuente en las víctimas. Por consiguiente, se sugiere que las políticas públicas, programas y proyectos orientados al desarrollo socioafectivo de niños

y niñas víctimas de conflicto armado, tengan énfasis especial en la mitigación de la supresión emocional como estrategia de autorregulación, mediante espacios que permitan la expresión y comunicación asertiva de los sentimientos y la promoción de la reevaluación cognitiva como alternativa para el manejo de las emociones.

- Sin embargo, mitigar la supresión emocional en los niños víctimas del conflicto armado, implica abordar otros aspectos del apego y la resiliencia, como la confianza y la comunicación con las figuras subsidiarias de apego, especialmente amigos y maestros en el colegio. Así mismo, la empatía y la autoestima se muestran como factores de resiliencia transversales, tanto para fortalecer la modulación emocional como para mejorar la satisfacción con las relaciones afectivas con personas, y la percepción positiva de los ambientes. No obstante, se recomienda desarrollar procesos de investigación cuantitativa con muestras más representativas en diferentes lugares del país, que permitan confirmar y generalizar estos hallazgos a la población de niños y niñas víctimas del conflicto armado de Colombia.
- Los resultados de esta investigación también permiten posicionar la importancia del contexto escolar, en el que se incluyen las interacciones con pares y maestros, y el entorno educativo, como un escenario fundamental para el desarrollo socioafectivo de los niños víctimas del conflicto armado. De esta manera, también surge, como una línea de investigación, la construcción de modelos de desarrollo de la resiliencia, el apego y la autorregulación emocional desde los procesos educativos para niños en edad escolar.
- Esta investigación deja en evidencia la relación estrecha entre las diferentes dimensiones y factores del apego, la resiliencia y la autorregulación emocional, así como la relación entre la calidad de las interacciones personales y la percepción de los ambientes. En este sentido, se fortalece la perspectiva evolucionista ecológica como una alternativa para futuras investigaciones en desarrollo socioafectivo, puesto que permite entenderlo como un

proceso de interacción mutua entre la biología y los contextos, donde se construyen vínculos, competencias y habilidades que configuran la vida social y afectiva de los niños.

- Finalmente, los resultados de investigación discutidos brindan una ruta de orientación general para los procesos de atención integral a niños víctimas del conflicto armado desde los sectores de educación y salud. Específicamente para la Institución Educativa Distrital Ciudadela de Bosa, en la cual aproximadamente el 10% de los estudiantes son víctimas, se generan recomendaciones puntuales como: Incentivar la construcción de vínculos de amistad y apego entre pares y con maestros a partir de experiencias de comunicación y confianza; Potenciar el rol del docente como agente de socialización y figura subsidiaria de apego, especialmente en niños con dificultades en la autorregulación emocional. Promover la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional en el marco de las interacciones sociales en el colegio; Reconocer y visibilizar factores de resiliencia como la autoestima y la empatía como aspectos que favorecen las relaciones afectivas seguras y la regulación emocional.

Por otro lado la magister Victoria Guadamillas Gómez realizó el trabajo “El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.”, en la Universidad De Castilla-La Mancha Facultad De Educación De Toledo Departamento De Filología Moderna, del año 2014, en España que realizó el trabajo de investigación cualitativa (Guadamillas, 2014).

#### Objetivo general

- Conocer el uso de los recursos creativos (poesía o canción, teatro y cómic), así como otros aspectos relacionados con los centros educativos sobre cómo y en qué grado los profesionales del área de lengua inglesa conocen, saben usar y gustan de utilizar estos

materiales creativos, así como la opinión que estos les merecen o en qué medida les resultan beneficiosos o provechosos.

- Analizar los materiales que incluyen los manuales de niveles intermedios y que contienen o presentan elementos artísticos: cómics, viñetas, obras de arte, teatro, poesía o canción. Identificar también la competencia, nivel y criterios a los que se adhieren de acuerdo con el MCER, comprobando, a través de criterios diseñados a tal efecto, cómo van dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa o intercultural en lengua inglesa.
- Proponer criterios válidos de análisis de manuales de lengua inglesa, que puedan suponer una herramienta para conocer el potencial comunicativo e intercultural de actividades concretas.

#### Objetivos específicos

- Conocer en qué medida los docentes de lengua inglesa a nivel intermedio utilizan el teatro como recurso didáctico.
- Conocer en qué medida los docentes de lengua inglesa a nivel intermedio utilizan la poesía o la canción para la enseñanza.
- Conocer en qué medida los docentes de lengua inglesa a nivel intermedio utilizan el cómic, las viñetas o materiales visuales similares.
- Determinar las conexiones existentes entre el uso de los materiales creativos y el enfoque comunicativo en la enseñanza de L2, así como el desarrollo de la competencia intercultural.
- Analizar la presencia de los citados materiales creativos en libros de las principales editoriales en lengua inglesa a niveles intermedios.
- Especificar la tipología de actividades más empleadas, así como la destreza o destrezas que trabajan y en el enfoque de las mismas.

- Conectar las actividades que aparecen en dichos manuales con los criterios del MCERL (Consejo de Europa, 2002) y las competencias básicas.
- Describir el tratamiento didáctico que las diferentes actividades analizadas hacen de los materiales creativos y su posicionamiento dentro de los manuales de lengua inglesa a nivel intermedio.
- Analizar cada una de las actividades vinculadas a los manuales en relación con los criterios analizados en el marco teórico y su importancia en la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa.
- Aportar sugerencias o posibles vías de explotación de las actividades que se han diseñado en base a la poesía, el teatro o el cómic

Arribando a las siguientes conclusiones:

- Así pues, este estudio demuestra la relación que se genera entre el desarrollo de actividades mediante materiales creativos (poesía o canción, teatro y cómic) y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa. Lo hace a través del desarrollo de criterios de estudio y su aplicación en el análisis de secuencias de didácticas, que, además de haber sido empleados para esta investigación, pueden servir como herramienta de estudio para trabajos posteriores. Nuestro estudio de manuales verifica la hipótesis principal de nuestro trabajo, es decir, que existe, de hecho, una alta relación entre las actividades basadas en la poesía o la canción, el teatro o el cómic mostradas en los manuales y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Sin embargo, de los cuatro manuales estudiados, observamos que las actividades son, de manera global, mejor tratadas en unos que en otros, destacando la presentación de los recursos que se lleva a cabo en el Manual 4. Esto queda confirmado en el análisis descriptivo de manuales desarrollado en el capítulo IV. Además, esta tesis contaba también con otros objetivos secundarios que asociábamos con preguntas secundarias en nuestra investigación y cuya resolución describimos a continuación.

- El primer, segundo y tercer objetivos específicos se proponían dilucidar en qué medida los docentes hacían uso de los recursos creativos (poesía o canción, teatro y cómic); para ello se diseñaron encuestas que, como ya hemos discutido en el capítulo IV, nos muestran que el uso de estos recursos es bajo, confirmando los docentes, que a pesar de ser conscientes de su potencial y utilidad, no emplean estos recursos por falta de tiempo o por sentirse poco preparados para llevarlos a la práctica, es decir, no conocer del todo cómo han de explotarse didácticamente en el aula. De acuerdo con las encuestas, el recurso más utilizado es el teatro, mientras que la poesía es el menos usado. Esto se relaciona con los objetivos 1, 2 y 3. Ya que su empleo parece escaso, pasamos a examinar la presencia de estos recursos en los manuales de texto, y a analizar y demostrar si realmente son efectivos en la enseñanza de lengua inglesa. Propusimos, además, sugerencias y consideraciones prácticas para el diseño de actividades a partir de los mencionados recursos creativo literarios en los apartados 4.3.7.1., 4.3.7.2. y 4.3.7.3.
- El objetivo número 5 intentaba analizar la presencia de los citados materiales creativos en los manuales de nivel intermedio; comprobamos que los cuatro manuales presentan actividades que trabajan la competencia comunicativa e intercultural a través del teatro o el cómic, mientras que se trabaja sobre la poesía o la canción en el caso de los manuales 1, 2 y 4, pero no en el manual 3. Asimismo, observamos que, en general, las actividades más repetidas en los cuatro manuales son el teatro o el role-play, siendo la poesía o la canción la menos frecuente.
- Queríamos conocer también, de acuerdo con los objetivos número 6 y 8, qué destrezas se trabajan a través de la poesía o la canción, el teatro o el cómic, qué tipología de actividades se presentan y cuál es su posicionamiento dentro de las unidades o del manual analizado. Hemos conseguido estos propósitos a través de la selección de secuencias realizada en el apartado 4.3.2.2., así como a través del material complementario (previo al análisis) que

podemos consultar en los anexos II, III, IV y V, donde constatamos lo siguiente: que la mayoría de estas actividades aparecen como complementarias, que gran parte de ellas están diseñadas para trabajar en pequeños grupos o en parejas, y que la destreza más repetida es el speaking o la interacción, si bien algunas también se dirigen al reading o al writing. En este sentido, apuntábamos en el apartado 4.3.7. posibles propuestas de mejora o consideraciones para la explotación de la poesía o la canción, el teatro y el cómic en los manuales.

- El objetivo número 7 se planteaba si las secuencias seleccionadas estaban, efectivamente, relacionadas con los criterios del MCER (Consejo de Europa, 2002) y si estas podían relacionarse con una de las competencias básicas. Hemos observado que sí se cumple en todas las secuencias seleccionadas, aspecto que, aunque puede resultarnos lógico, no siempre es una práctica generalizable a todos los manuales.

- En cuanto a nuestro objetivo número 9, el más global, y especialmente vinculado con nuestra hipótesis principal, “comprobar la relación entre la poesía, el teatro y el cómic y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural”, podemos afirmar que se ha llevado a cabo en el análisis de manuales (descriptivo e inferencial) desarrollado en los apartados 4.3.3. y 4.3.4. Este nos confirma que, en cuanto a las secuencias estudiadas, y de manera general, el Manual 4 (New Cutting Edge) es el que mejor se adapta a los veinte criterios estudiados, seguido del Manual 2 (New English File). Los otros dos manuales aparecen peor valorados por los jueces; sin embargo, las puntuaciones no son tampoco negativas. Con esto observamos que, aunque pudiesen existir puntos poco positivos en el tratamiento de la poesía o la canción, el teatro y el cómic, las actividades seleccionadas contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural.

- Por último, con el objetivo número 10 nos proponíamos, al menos, sugerir algunas vías de mejora para las editoriales a la hora de trabajar la poesía o la canción, el teatro o el cómic en lengua inglesa a niveles intermedios, lo cual hemos hecho en los apartados 4.3.7 y 4.3.8 de



este trabajo. Es aquí donde resolvemos que —una vez demostrado su potencial comunicativo y para la transmisión de contenidos culturales— la presencia de actividades basadas en recursos creativos no resulta lo suficiente frecuente y, en numerosas ocasiones, las actividades basadas en estos recursos quedan en lugares secundarios o residuales dentro de las unidades o los manuales. El trabajo ha aportado, asimismo, consideraciones para la explotación didáctica de cada uno de los recursos para determinadas destrezas, que, aunque expuestas, no están cerradas; están más bien orientadas y fundamentadas en la base teórica, pudiendo ser tomadas como ejemplos e implementadas por los docentes interesados en continuar en esta línea de trabajo, y haciendo tales propuestas útiles y aplicables a la selección de recursos que ellos mismos realicen dependiendo de las necesidades de su aula y aprendientes.

#### Antecedentes Nacionales

La Bachiller Sandra Susan Benites Andrade realizó el trabajo “Las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés - español de estudiantes de la Universidad Ricardo Palma”, en la Universidad de Lima, en el año 2018, en Lima, que realizó el trabajo de diseño no experimental descriptivo correlacional de corte transversal, teniendo en cuenta los siguientes objetivos. (Benites, 2018)

#### Objetivo General

- Determinar la relación que existe entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma.

#### Objetivos Específicos

- Determinar la relación entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de Interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

- Definir la relación que existe entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva de los estudiantes de IX ciclo del curso de interpretación Inglés III de la carrera de Traducción e Interpretación de la FHLM en la URP.

Arribando las siguientes conclusiones

- Con el uso de la prueba estadística de Pearson se ha podido analizar y establecer la correlación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación de los estudiantes de la muestra tal como se pudo apreciar en la Tabla 12, donde se probó que la asociación es estadísticamente significativa, positiva baja. Por ende, se acepta la hipótesis 1 con poca significancia.
- Se acepta la hipótesis 0 y se rechaza la hipótesis 1 (2.4.2.1) debido a que no se encontró una relación significativa entre la habilidad de análisis y la calidad de interpretación consecutiva según la Tabla 13; por tanto, si bien las habilidades asociadas a diferenciar, organizar y atribuir intervendrían en la calidad interpretativa de los estudiantes, estas no la definen ya que existen otros factores que sí se correlacionan de forma lineal, tal y como sucede con las otras dos habilidades estudiadas: evaluación y creación.
- Se acepta la hipótesis 1 (2.4.2.2) y se rechaza la hipótesis 0 ya que se encontró una relación lineal y significativa entre la habilidad de evaluación y la calidad de interpretación consecutiva de acuerdo con la Tabla 14, que expuso una correlación significativa, positiva baja. Esto quiere decir que, si los estudiantes tienen un alto dominio de evaluación (capacidad de revisar, argumentar y juzgar), entonces se asegura la calidad interpretativa en el modo consecutivo.
- Se acepta la hipótesis 1 (2.4.2.3) y se rechaza la hipótesis 0 porque se halló una relación lineal y significativa entre la habilidad de creación y la calidad de interpretación consecutiva según la Tabla 15, en donde se demostró que existe una relación lineal significativa de tipo moderada positiva. Con este resultado, se concluye que la habilidad de creación ha sido la

habilidad que tuvo una relación mucho más significativa que las otras dos analizadas en este estudio con respecto a la calidad interpretativa. Si se desarrolla adecuadamente la habilidad de creación (generar, planificar y producir), entonces se asegura una mayor calidad de interpretación consecutiva.

- Con relación a la variable 1: habilidades cognitivas de orden superior (análisis, evaluación y creación) se apreció que, en la dimensión de Análisis, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un dominio Moderado (60,5%); en la dimensión de Evaluación y Creación, la mayoría de estudiantes tuvo un dominio Medio (42,1%), y (52,6%) respectivamente. Con estos resultados entendimos que la habilidad de mayor nivel alcanzado por la mayoría de estudiantes fue la habilidad de Análisis, habilidad que, como vimos en la conclusión 5.2.2 no determinó la calidad de interpretación consecutiva.

- Con respecto a la variable 2: calidad de la interpretación consecutiva inglés español, el 39,5% de los estudiantes obtuvo una calidad interpretativa Media, el 34,2% tuvo una calidad Moderada, el 21,1% tuvo una calidad Alta, y el 5,3% una calidad baja. La mayoría de estudiantes se encontraban en proceso de aprendizaje.

La bachiller Angie Christell Flores López que realizó el trabajo “El nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los niños y niñas de 5 años de nivel inicial de la Institución Educativa Ruso N°302 – Chimbote, año 2017”, en la Universidad Católica los Ángeles Chimbote, en el año 2019 , en Chimbote, que realizaron el trabajo de diseño de investigación no experimental, descriptivo transaccional, teniendo en cuenta los siguientes objetivos (Flores, 2017).

#### Objetivo General

- Describir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas de Educación Inicial de 5 años de la Institución Educativa N° 302 ruso, Chimbote, año 2017.

#### Objetivos Específicos

- Estimar el pensamiento crítico sustantivo en los niños y niñas de Educación Inicial de 5 años de la Institución Educativa N°302 Ruso Chimbote, año 2017.

- Estimar el pensamiento crítico Dialógico en los niños y niñas de Educación Inicial de 5 años de la Institución Educativa N°302 Ruso Chimbote, año 2017.

Arribando a las siguientes conclusiones:

- Se determinó que el Pensamiento Crítico Sustantivo de los niños y niñas de 05 años de la I.E. N° 302 “RUSO”; se encuentran en su mayoría con 55% en nivel bajo, seguido de un 40% en nivel medio, y un 5% en nivel alto.

- Se determinó que el Pensamiento Crítico Dialógico de los niños y niñas de 05 años de la I.E N° 302 “RUSO”; se encuentran en su mayoría con 40% en nivel bajo, seguido de un 35% en nivel alto, y un 25% en nivel medio.

- Estos resultados permitieron concluir que los niños y niñas de 05 años de la I.E. N° 302 “RUSO”, tienen un nivel bajo de pensamiento crítico.

Así mismo la bachiller Edith Huallpa Montufar que realizó el trabajo “Autonomía personal y pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018)”, en la Universidad Cesar Vallejo, el año 2018, en Perú, que realizaron el trabajo diseño de la investigación fue no experimental, teniendo en cuenta los siguientes objetivos (Huallpa, 2018).

Objetivos generales

- Determinar la relación entre la autonomía personal y pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018.

Objetivos específicos

- Determinar la relación entre la autonomía personal y el análisis de los estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018.

- Determinar la relación entre la autonomía personal y entendimiento de los estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018.
- Determinar la relación entre la autonomía personal y evaluación de los estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018.

#### Antecedentes Regionales

La bachiller Carolina Ccallo Huilca que realizaron el trabajo “El Desarrollo De La Autonomía En Los Niños Y Niñas De 3 Años Del I.E.I. N° 858 Huacatinco – Cusco”, en la Universidad Nacional del Antiplano, el año 2016, en Puno, que realizaron el trabajo de diseño tipo de Investigación es descriptivo y el diseño no experimental, teniendo en cuenta los siguientes objetivos: (Ccallo, 2019).

#### Objetivo General

- Determinar el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de 3 años de la I.E.I. N°858 Huacatinco –Cusco 2018.

#### Objetivos Específicos

- Identificar de qué manera se relacionan consigo mismo los niños y niñas de 3 años de la I.E.I. N°858 Huacatinco –Cusco 2018.
- Identificar de qué manera los niños y niñas de 3 años del I.E.I. N°858 Huacatinco – Cusco 2018 se relacionan con los demás.

Arribando a las siguientes conclusiones:

- PRIMERA: El desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 858 Huacatinco Cusco en el año 2018, según el resultado del total de 15 niños y niñas investigados, el 60% algunas veces manifestaron tener un desarrollo autónomo. En síntesis, se puede contemplar que 9 niños casi siempre son capaces de realizar sus tareas y actividades por sí mismos y en su entorno socio cultural. Por otro lado, el 7% nunca tienen

desarrollo autónomo; es decir, el niño no es capaz de realizar sus actividades por sí mismo ni mucho menos relacionarse con los demás.

- SEGUNDA: Se observó que el 73% de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 858 Huacatinco Cusco en el año 2018, algunas veces tienen una relación consigo mismo; en otras palabras, podemos indicar que de 15 niños solo 11 actúan regularmente por sí mismos, puesto que tienen una herencia social constituida por los patrones de comportamiento, conocimientos, valores y actitudes; mientras que el 7% nunca se relaciona consigo mismo, en síntesis de 15 niños solo 1 no actúa de manera adecuada por sí solo. En conclusión, los niños y niñas en algunas ocasiones demuestran la relación consigo mismo, a través de su capacidad individual para tomar decisiones, pedir ayuda, lavarse las manos, comer sin ayuda y colaborar al momento de vestirse.

- TERCERA: El 67% los niños y niñas de 3 años de la Institución Educativa Inicial N° 858 Huacatinco Cusco en el año 2018, algunas veces tienen una relación con los demás; en otras palabras, podemos indicar que de 15 niños solo 10 regularmente socializan con sus demás compañeros dentro y fuera del entorno familiar; mientras que el 7% nunca se relaciona con los demás, en síntesis, de 15 niños solo 1 no actúa juega, ni practica los valores con sus demás compañeros.

Y por último los bachilleres Yorkins Castro Cama y Feliciano Silva Bolívar que realizaron el trabajo “Pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de aplicación”, en la Universidad Nacional De San Antonio Abad Del Cusco, el año 2019, en Cusco, que realizaron el trabajo de diseño no experimental, teniendo en cuenta los siguientes objetivos: (Castro & Silva, 2019).

### Objetivo general

- Determinar el nivel del pensamiento crítico en el Área de Ciencias Sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de I.E. Mx. De Aplicación Fortunato Luciano Herrera-Cusco en el periodo 2019.

### Objetivos específicos

- Determinar el nivel de las competencias enfocadas a los elementos del razonamiento, en el Área de Ciencias Sociales, de los Estudiantes de 5° de Secundaria de la I.E. Mx. De Aplicación Fortunato Luciano Herrera - Cusco. Periodo 2019.
- Determinar el nivel de las competencias enfocadas en los estándares intelectuales universales, en el Área Ciencias Sociales, de los Estudiantes de 5° de Secundaria de la I.E. Mx. De Aplicación Fortunato Luciano Herrera - Cusco. Periodo 2019.
- Determinar el nivel de las competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones en el Área Ciencias Sociales, de los Estudiantes de 5° de Secundaria de la I.E. Mx. De Aplicación Fortunato Luciano Herrera -Cusco. Periodo 2019.
- Determinar el nivel de las competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional, en el Área de Ciencias Sociales, de los Estudiantes de 5° de Secundaria de la I.E. Mx. De Aplicación Fortunato Luciano Herrera -Cusco. Periodo 2019.

### Arribando a las siguientes conclusiones:

- Primero: El nivel del pensamiento crítico en el área de ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera en el periodo 2019 es bajo. Esta conclusión puede corroborarse debido a que en los resultados se puede observar que el puntaje total de las cuatro dimensiones del pensamiento crítico alcanza un nivel de 1.64, el cual dentro de un rango de 1- 4, representa un nivel bajo.
- Segundo: El nivel de las competencias enfocadas a los elementos del razonamiento, en el área de ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación

Fortunato Luciano Herrera - Cusco en el periodo 2019 es bajo. Lo anterior se demuestra en los resultados de la presente investigación, ya que en un rango de 1 4 de puntuación en la baremación;

- los estudiantes presentan un nivel de 1.6, puntuación que se encuentra en un nivel bajo.
- Tercero: El nivel de las competencias enfocadas en los estándares intelectuales universales, en el área ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera Cusco en el periodo 2019 es bajo. Ya que como se puede apreciar en los resultados, esta dimensión obtuvo un total de 1.73 puntos, dentro de un rango de 1 4, representando un nivel bajo.
- Cuarto: El nivel de las competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones en el área ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera -Cusco en el periodo 2019 es bajo. Esto se puede corroborar en la puntuación que lograron obtener los estudiantes, que dentro de un rango de 1 4, obtuvieron 1.66 102.
- Quinto: El nivel de las competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional, en el área de ciencias sociales, de los estudiantes de 5° de secundaria de la I.E. Mx. de Aplicación Fortunato Luciano Herrera -Cusco en el periodo 2019 es bajo. Los estudiantes dieron como resultado una puntuación de 1.57, dentro de un rango de 1 4, lo cual se encuentra en un nivel bajo.

## **2.2 DESARROLLO DE VARIABLES**

### **2.2.1 Autonomía**

Es importante conocer desde las mismas fuentes lo que significa “la autonomía” pues es una de las variables de estudio y que conviene desarrollarlo en su real dimensión este término etimológicamente tiene un significado.



(Carmona, 2020) cita al filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis (2006), pues el menciona etimológicamente, autonomía se puede desglosar en auto y nómos. Ambos términos de origen griego, significan: ‘por sí mismo’ y ‘reglas o normas’. “afirma que son autónomas aquellas sociedades que son lúcidas respecto al carácter artificial de sus instituciones. Es decir, al hecho de que los sentidos que penetran la vida de una sociedad, la dirigen y la orientan, son producidos por esa misma sociedad (pág. 4).

Desde un punto de vista colectivo, son las sociedades quienes construyen, dirigen, guían su propio destino usando su autonomía.

Por otra parte, a lo señalado se adiciona lo desarrollado en la revista Colombiana de Ciencias Sociales:

El término autonomía, tal como se entiende hoy, viene del griego autos (sí mismo) y nomos (ley). Por lo tanto, hace referencia a la posibilidad que tiene todo ser humano de darse sus propias normas para la realización de su vida, sin esperar premios ni castigos por las acciones que ejecuta, sino tan solo por la satisfacción que conlleva la propia realización (Mazo, 2012, pág. 125).

El autor menciona que cada individuo se centre en sus propias normas para ejecutar alguna acción por voluntad propia en su vida cotidiana sin dar ni esperar nada a cambio, sólo para satisfacer sus propias necesidades.

Además, por otra parte, en el diccionario etimológico de la lengua castellana, pues ahí menciona otra definición etimológica de la palabra “AUTÓNOMO, 1873. Tom. Del gr. Autónomos íd, compuesto de nómos ‘ley’ y autós ‘propio, mismo’. DERIV. Autonomía, 1702, gr. Autonomía íd. Autonómico, Autonomista” (Sánchez, 1973, pág. 73) de esta manera, nos lleva que el individuo realiza sus propias leyes que lo ejecuta por sí mismo y de ese modo sentirse bien consigo mismo.

La autonomía es, entonces cuando el individuo realiza acciones por sí mismo, esto es, que cada ser humano está basado en sus propias leyes o normas de su vida cotidiana para satisfacer sus propias necesidades sin recibir premios ni castigos en resumen cada ser humano es quien dirige su propia vida.

### **2.2.1.1. Historia de la autonomía**

Es importante conocer la historia de la autonomía, puesto que será base para poder entender sobre cómo surgió dicho término, además conoceremos desde diferentes perspectivas y diferentes épocas, en el ámbito educativo.

Si bien sabemos podemos decir que hasta el siglo XXI, existen varias épocas y por tanto varios conceptos o definiciones, pero antes se mencionará sobre como antiguamente y hasta la actualidad definen al hombre en la revista Colombiana de Ciencias Sociales.

Para comenzar, debe señalarse que cada época se ha encargado de entender y definir al hombre de un modo distinto. Antes de observar en qué consiste la autonomía es necesario, entonces, ver de qué modos se ha entendido el hombre a sí mismo. Los griegos, y específicamente Aristóteles, lo definieron en relación con la ciudad: “está claro que la ciudad es una de las cosas naturales y que el hombre es, por naturaleza, un animal cívico” (Aristóteles, 2006, p. 43). De este modo, se le entendió como parte de una naturaleza social al servicio de la polis. Posteriormente, en el mundo medieval, el hombre se comprendió en relación con el Dios del cristianismo y en particular como un ser creado e imperfecto, pecador. En el mundo moderno, sin embargo, el hombre se entiende no en relación con la ciudad ni con la divinidad, sino en su condición política como ser de derechos y responsabilidades. (Mazo, 2012, pág. 116)

El tiempo cambia y por tanto aparecen nuevos paradigmas, es decir nuevas definiciones conforme va pasando el tiempo, como lo menciona Mazo, la definición del hombre en tres

épocas diferentes, la primera cuando el hombre es concebido como un ser parte de la naturaleza, la segunda como un ser parte de Dios y la última como un ser con derechos y responsabilidades, por tal motivo será necesario conocer estas definiciones para poder entender la “autonomía”. Continuando con el mismo autor de la Colombiana de Ciencias Sociales, también menciona como se originó la “la autonomía” y como es que está relacionado con los derechos del hombre.

Quando en Francia se proclamaron los Derechos del Hombre, en el siglo XVIII, en el artículo VI de la Declaración se especificaba que la libertad consistía en poder hacer todo lo que no perjudicara los derechos de los demás. De ahí el famoso principio de “mis derechos llegan hasta donde comienzan los derechos del otro”. La libertad tiene, por principio, desde allí, la naturaleza; por regla, la justicia; por salvaguarda la ley; y sus límites morales se contienen en el principio de “no hagas a otro lo que no quieres que te hagan a ti”. En consecuencia, la libertad es el principio que orienta la vida de los hombres desde el mundo moderno. Y así, cuando se habla del hombre, debe tenerse en cuenta que la libertad no es una de sus características, sino que es su condición de posibilidad [...]. La autonomía como principio, a su vez, se fundamenta en el reconocimiento del valor de la libertad que tienen las personas, y como consecuencia de este reconocimiento, de la capacidad que tiene cada ser humano para auto determinarse. En términos de bioética, hoy es posible hablar del “consentimiento informado” porque se reconoce la validez de los derechos humanos y de los derechos civiles, y porque se acepta que cada persona es digna y tiene la facultad del autogobierno. En otras palabras, porque se cree en la autonomía de los seres humanos. (Mazo, 2012, pág. 116 al 118)

Como ya se mencionó, cuando se proclamaron los derechos del hombre, el hombre tenía libertad para poder hacer todo sin perjudicar los derechos de otros individuos, por tanto, cada

ser humano posee un principio de autonomía, relacionado con la libertad y la capacidad para auto determinarse por sí mismo.

Otro autor que ha aportado a esta corriente es Caamaño quién menciona que la autonomía está relacionada con la libertad.

Al mismo tiempo la autonomía ha pasado a ser clave también en la comprensión moral de las personas, hasta el punto de que se ha hecho ya axioma de moralidad la consigna lanzada a mediados del siglo XIX por John Stuart Mill: “sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su mente, el individuo es soberano”<sup>1</sup>. Obviamente tal reivindicación aplicada a la toma de decisiones concretas hay que enmarcarla en un contexto más amplio de lucha por la libertad, pero puede decirse que ha invadido todas las esferas de la vida de los individuos, hasta el punto de que ha puesto en cuestión aquellos valores objetivos y normativos que de alguna manera parecen conllevar algún grado de dependencia y subordinación: uno es autónomo en la medida en que sus elecciones lo son, de modo que autonomía moral y libertad de elección serían conceptos intercambiables. En el fondo de esta visión reside una comprensión de la autonomía moral que ha quedado reducida al derecho a elegir libremente lo que uno quiere hacer o no con su vida, pero desligada en muchos casos de aquellos valores y fundamentos que en realidad le sirven de sustento<sup>2</sup>: la autonomía es autodeterminación (Caamaño, 2013).

Por tal motivo podemos mencionar que la autonomía es la base para el principio de la moralidad y esencial para el hombre, y como ya se mencionó está relacionado con la libertad, es decir el ser humano es libre para elegir lo que quiere hacer con su vida, pero siempre tomando en cuenta los valores o sea el principio de la moralidad, es así que se puede mencionar que ambas expresiones son conceptos intercambiables.

En resumen podemos decir que la “autonomía” está relacionado con la libertad, como bien ya se mencionó en párrafos anteriores, el hombre fue tomado desde varias perspectivas o paradigmas y el último que ahora es la definición actual del hombre, como un ser con derechos y responsabilidades, o sea tiene la libertad para hacer todo lo que desea sin dañar los derechos de otros individuos, puesto que el hombre es capaz o tiene la capacidad para auto determinarse o que tiene la iniciativa por sí mismo y es responsable de sus propios actos.

### **2.2.1.2. Definiciones según autores:**

Si bien, ya mencionamos el origen etimológico y la historia de la “autonomía” ahora se hablará sobre las definiciones, se puede entender que la autonomía es realizar acciones y tomar decisiones por sí mismo.

Es así que el autor Badía y Coll, en la revista “Montessori y desarrollo de la autonomía” define que la autonomía se da origen dentro de la familia, por tanto:

La capacidad de libertad y la necesidad de límites son dos conceptos que la guía ha de dominar y conocer, para cada niño. Un niño que tendrá que ejercitar desde muy pequeño la toma de decisiones, en un entorno conocido y familiar, lo que le aportará dosis de autoestima, al verse capaz de hacer muchas cosas, de decidir sobre su actividad y sobre su proceso de aprendizaje (Martín, Badía, & Coll, 2013).

Por tal motivo podemos mencionar que la autonomía se puede dar a temprana edad en el entorno familiar, así mismo el niño irá adquiriendo su autonomía en el transcurso de su vida diaria.

Por otro lado, en la revista del autor Mazo citando a Camps, menciona que la autonomía no es lo mismo en cada ser humano por tanto el autor:

“Define la autonomía como la capacidad del hombre para tomar decisiones por sí mismo. Según esta definición, lo primero que debe considerarse es la

autonomía como una capacidad que puede estar diezmada o incluso ausente en el ser humano, y que no puede ser igual para todas las personas dado que en muchas ocasiones las personas que no tienen su autonomía disminuida pueden desear no lo que la recta razón ordena, sino lo que los sentimientos desean. Quien mejor lo define es Camps (2005) (Mazo, 2012, pág. 122)”

Frente a ello, se puede señalar que cada individuo posee una autonomía diferente en este caso, se puede referir que la autonomía disminuida se deja llevar más por los sentimientos o emociones que por la razón.

Por último, el autor Galindo citando a Piaget en la revista “sobre la noción de autonomía en Jean Piaget” menciona que la autonomía está relacionada con la moralidad, o sea:

“Cuando Piaget habla de autonomía del agente moral la sitúa, según su interpretación, en el respeto por la regla, en tanto se constituye en una obligación que debe interiorizarse. Por el contrario, en caso de no respetarse las reglas -lo que se espera no suceda-, daría lugar a un conjunto de efectos negativos que afectan la vida colectiva de los individuos en la sociedad. Esta idea piagetiana de la autonomía reconoce la objetividad de la regla como algo externo a los agentes morales. Por tanto, parece como si la noción de autonomía en Piaget consistiera en la capacidad que tiene el agente para reconocer y dar cuenta de las reglas acordadas en determinadas situaciones de la vida práctica en una relación determinada por el mundo exterior (Galindo, 2012, pág. 25).

Bajo esta definición, se puede mencionar que la autonomía moral está relacionada con el respeto por la regla, es decir al momento de incumplir esta regla, llegaría un efecto negativo que afectará la vida cotidiana del individuo, por tanto, la autonomía según Piaget está relacionada con la regla y sociedad.

En definitiva se puede mencionar desde varios puntos de vista, la autonomía está relacionado con la libertad y se puede dar desde temprana edad, esto se inicia en la familia, pues el infante desde muy pequeño comienza a realizar o tomar sus propias decisiones, o sea empieza al socializar en el entorno que les rodea, todo ello estaría relacionado con el “respeto por la regla y la sociedad”, ahora, si en el caso de no respetar dichas reglas, llegaría un efecto negativo que afectaría la vida de dicho individuo, cabe recalcar que la autonomía se da en cada infante de distinta manera, como la autonomía disminuida que usualmente muchos infantes se dejan llevar por las emociones o sentimientos, es decir como una motivación extrínseca, todo ello durante todo el transcurso de su vida.

### **2.2.1.3. Características de la autonomía:**

Después de haber analizado las distintas definiciones acerca de la autonomía, ahora se dará a conocer las características de la autonomía:

La autora Leoni, menciona cuatro características de la autonomía.

1-Aprender a conocer - Obtener una Cultura General con la posibilidad de profundizar conocimientos en un pequeño número de materias. Significa aprender a aprender, para poder aprovechar todas las posibilidades que ofrece la educación a lo largo toda nuestra vida. 2-Aprender a Hacer- No sólo de acuerdo en lo que se refiere a una calificación profesional, sino a actuar en una diversidad de situaciones sociales que se presenten, y muy especialmente a trabajar en equipo. 3-Aprender a vivir juntos, respetando la diversidad, la pluralidad de ideas, haciendo proyectos juntos y tratando de resolver los conflictos de la mejor manera posible. 4-Aprender a Ser- Desarrollar nuestra personalidad, para poder obrar con creciente poder de autonomía, de juicio y de responsabilidad social. (Leoni, 2009).

El ser humano aprende a lo largo de toda su vida, pues siempre va a adquirir nuevos conocimientos, también aprender a superar obstáculos que se presentan a lo largo de la vida, así mismo respetando las opiniones de los demás sin afectar a otros y por último desarrollar la personalidad moral.

#### **2.2.1.4. Dimensiones**

Ahora bien, mencionaremos, acerca de las dimensiones de la primera variable, es decir “la autonomía”, aquí se mencionará varios estudios citados por varios autores.

##### **2.2.1.4.1 Dimensión 1 “cognitiva”**

El autor Duque San Juan y Cid Gala en su artículo de revista “Programas para la mejora de la autonomía cognitiva. Resumen de conocimientos y ejemplo de resultados en la práctica real”.

Controlar, afrontar y tomar de decisiones acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias y facilitar la ejecución de las actividades básicas y no básicas de la vida diaria de manera que todas las personas puedan llevar una vida lo más independiente posible (Duque San Juan & Cid Gala, S/F, pág. 03).

Autonomía cognitiva va más allá del cálculo o razonamiento, la cognición se trata más de supervivencia en nuestra rutina cotidiana es decir sobrevivir en una sociedad creada por nosotros mismos, donde cada individuo tenga la capacidad para controlar, afrontar y tomar sus propias decisiones ya sea consciente o inconscientemente para poder llegar a vivir una vida autónoma.

##### **2.2.1.4.1.1. Características**

Teniendo en cuenta la definición de la primera dimensión es decir la cognitiva, dicha dimensión contiene tres características para:

Mantener y desarrollar la capacidad de la persona para CONTROLAR, AFRONTAR y TOMAR DECISIONES acerca de cómo vivir de acuerdo con



las normas y preferencias propias y facilitar la ejecución de las actividades básicas y no básicas de la vida diaria de manera que todas las personas puedan llevar una vida lo más independiente posible.

En resumen, se puede entender que la cognitiva consiste en una capacidad que posee un individuo, al mismo tiempo cumple los acuerdos establecidos por sí mismo y de esa manera facilita las actividades esenciales y no esenciales en la vida cotidiana.

En definitiva, hablar del “cognitivismo” no sólo se trata de lo intelectual, sino también tener la capacidad de poder controlar, afrontar y tomar su propia decisión, a lo largo de su vida cotidiana de manera imprevisto o previstas.

#### **2.2.1.4.2. Dimensión 2 “Comunicativa”**

Según el consejo de Europa reconocen que la dimensión comunicativa está relacionada con la lengua, es por ello que:

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes: Las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas (Consejo de Europa, 2002, pág. 106).

Teniendo en cuenta estos tres factores, la comunicativa está relacionado con la lengua, es decir con la comunicación frente a la sociedad ya sea verbalmente o no verbal.

#### **2.2.1.4.2.1. Características**

Los autores: Carrillo, Hamit, Benjumea y Segura, señalan que las características de comunicativa son:

Para la caracterización de la interacción comunicativa se incluyen tanto las habilidades pragmáticas, que enmarcan la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa, como, las habilidades sociales definidas como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Carrillo, Hamit, Benjumea, & Segura, 2017, pág. 07).

En síntesis, la caracterización comunicativa encierra las habilidades pragmáticas y a su vez las habilidades sociales, ello permitirá al individuo a actuar de manera constructiva en la sociedad en el que se encuentra.

En definitiva, como su nombre mismo señala, la “comunicativa” está relacionado con la lengua para poder comunicarnos verbal o no verbalmente, que están caracterizado por las habilidades pragmáticas y habilidades sociales, para que así el ciudadano pueda actuar moralmente en la sociedad creada por nosotros mismos.

#### **2.2.1.4.3. Dimensión 3 “Socio afectiva”**

Por su parte en el libro “Desarrollo socio afectiva: Educar en y para el afecto” de la Organización Curricular por ciclos, definen al desarrollo socioafectivo.

El desarrollo socioafectivo de niños, niñas y jóvenes implica abordar sistémica e integralmente habilidades para el manejo adecuado de las emociones propias y las de los demás, de los procesos lingüísticos y no lingüísticos involucrados en la comunicación humana y la solución de problemas. Habilidades que fundamentan los ejes del desarrollo socioafectivo que facilitan un

desenvolvimiento apropiado en el mundo de hoy (Reorganización Curricular por Ciclos, SF, pág. 26).

Por tanto, socio afectividad en los niños implica llevar el control de las emociones de uno mismo, así como de sus compañeros, que a su vez está relacionado con lo social, es decir poder interactuar con la sociedad y poder buscar estrategias hacia un problema o dar solución a los problemas que se presentan en la vida cotidiana.

#### **2.2.1.4.3.1. Características**

Ahora bien, se mencionará acerca de las características de la última dimensión de la primera variable, que está relacionado más con el control de las emociones.

Las emociones son reacciones afectivas que surgen rápidamente ante cualquier estímulo externo y son muy intensas y breves. Por el contrario, los sentimientos son emociones sentidas, pensadas, que duran más en el tiempo, no tan intensas y no es necesario que esté el estímulo que las provoque. Por tanto, teniendo en cuenta las características del desarrollo afectivo, son las emociones las que predominan en la etapa de educación infantil. Mediante estas los bebés expresan diferentes estados y se comunican con los adultos.

De lo mencionado anteriormente, la socio afectividad está relacionada con las reacciones afectivas, pues las emociones surgen de repente ante cualquier estímulo y pueden ser intensas, porque los sentimientos son emociones sentidas es decir no son provocadas por algún estímulo, en consecuencia, las características de la afectividad son las emociones que prevalecen en la educación.

En resumen, la socio afectividad está relacionado con las emociones dentro de la educación, ósea dentro de la sociedad por eso los niños controlan sus emociones, así como la de sus compañeros en caso de que surja un problema y por lo tanto los estudiantes puedan ser capaces

de poder buscar la solución a un problema, por eso se menciona que las emociones siempre van a existir dentro de la educación.

### **2.2.2 Pensamiento crítico**

Por otro lado, también podemos mencionar otras fuentes importantes de lo que significa la importancia del “Pensamiento crítico” ya que también es otra de las variables de estudio y que conviene desarrollarlo en su real dimensión que a la vez será necesario tomar en cuenta desde varios puntos de vista.

Para dar inicio a la investigación de pensar, será preciso partir por el significado de ello, el cual ayudará a adentrar en el tema, de tal forma el “pensar” no es la excepción, ya que se menciona en:

El vocablo “pensar” procede del término “pensare” del latín y esta, del término “pendere” que significa “colgar” y “pesar” en el sentido de equiparar. Cuando se incorpora el sufijo “miento” formando la palabra pensamiento, indica resultado por lo que el conocimiento conjetura el resultado de pensar. El pensamiento es una ocupación unida a la inteligencia y que se traslada a la realidad por medio de la actividad de dicha inteligencia (Miguel, Melendo, Fernández , & Lopez, 2016, pág. 78).

Se puede señalar que el término “pensar” es producir un cambio para tomar una decisión o darle una solución a dicho problema en vista de que el pensamiento va unido a la inteligencia. Por otro lado, se puede agregar desde otro punto de vista del libro “El Pensamiento Crítico, Germen de la transformación social y educativa” señala que “la etimología del término que tienen en común, “pensamiento”. Proviene del latín pēnsitō: pensar, meditar, considerar, calcular, pagar y pēnsō (también del latín): hacer con exactitud lo siguiente: pensar, juzgar, meditar, considerar, comparar, contraponer; también significa “caminar cuidadosamente” (Carrera, y otros, 2021, pág. 155). Cabe señalar que el pensamiento permite al individuo a

desarrollar mejor sus capacidades intelectuales, al mismo tiempo tomará decisiones de manera asertiva.

Desde otra perspectiva, relacionado al tema el autor Sánchez señala en su diccionario etimológico de la lengua castellana define que la palabra pensar proviene:

“Del lat. PENSARE “pensar” (intensivo de PENDERE íd.), por vía semiculta: se partió de la idea de pesar cuidadosamente el pro y el contra. Derv. Pensador, Pensamiento, 1220-50. Pensativo, 1438, Pienso, fin S, XVI, de pensar en el sentido figurado de “cuidar” de alguien y de ahí dar de comer a un animal, S. XIV. CPT. Penseque, prine. S. XVII, de la frase pensé que” (Sánchez, 1973, pág. 450).

Se puede decir o resumir que el término “pensare” determina el pensar cuidadosamente el pro y el contra, es decir entre lo bueno y lo malo.

Si bien ya se mencionó el origen de la palabra “Pensar” tomado desde varias perspectivas, ahora se mencionará su definición etimológica de la palabra “Crítico”.

Para iniciar es necesario saber el origen de la palabra crítica, el cual ayudara a profundizar el tema y el contenido de ello “lo que resulta en el origen de la palabra crítica, cuya etimología procede del vocablo griego κρίσις (kri), o sea, implica establecer un juicio o tomar una decisión” (Morales, 2014, pág. 3). Por tal motivo, lo que se entiende es tomar una decisión con criterio de juicio.

A su vez el autor Montero menciona en su artículo de revista sobre el origen griego de la palabra “Crítica” define que:

La etimología de la palabra crítica es del griego krisis/eos, que indica la posibilidad de elegir entre varias posibilidades de ser, de una situación o cosa. En este sentido, la actividad crítica en la psicología social, al introducir la duda,

permite mostrar otras posibilidades, otras alternativas. (Montero , 2010, pág. 178).

Bajo esta definición se puede decir que el término “crítica” permite pensar varias opciones o alternativas de un problema determinado dentro de un entorno o contexto.

Mientras tanto el autor Campos en su libro “Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo” señala que el origen griego y latín procede de:

“La etimología de la palabra crítico, con relación al griego, como se ha señalado, está asociada con las palabras Kritike, Krinein y Kritikos. Al respecto es interesante indicar que Ballateros (2005, p. 205), citado por Fernández y Restrepo, indica que el origen está en Krinein, el cual proviene del verbo Krino "que significa discernir, escoger, distinguir, decidir, juzgar, resolver, sentenciar, dictaminar, explicar, aclarar. Relacionado con él están los términos Krisis (crisis, juicio, decisión, momento decisivo) y Kriterion (regla para discernir, criterios)". (En: Da Dalt de Mangine, Elizabeth (1999) Tendencias actuales de educación en valores. Tesis Doctoral. Mendoza, Argentina). La raíz latina correspondiente es "criticus", que significa "sin juzgar", "que decide" (Campos, 2007, pág. 22).

De acuerdo a lo mencionado, se puede decir que la palabra crítico según el origen griego significa aclarar o explicar alguna situación decisiva, sin embargo, por otro lado, el origen latino señala que significa sentencia o juzgar algún suceso.

Si bien es cierto, líneas arriba se mencionó las definiciones etimológicas de “pensamiento” y “crítico”, en el cual varios autores señalados dieron a conocer su aporte o punto de vista, sobre dichos temas mencionados. Ahora se mencionará una definición etimológica sobre el “pensamiento crítico” según el autor Jaramillo en su libro “Fortalecimiento del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Superior”.

Desde un punto de vista puramente etimológico, se revela su importancia a medida que se desvelan las raíces griegas y latinas de las cuales se derivan palabras como “crítico” y “pensamiento”. A nivel social, la formación del pensamiento crítico se revela importante teniendo en cuenta el papel fundamental que desempeña en procesos sociales de naturaleza democrática en los cuales sea posible la formación de ciudadanos y ciudadanas, conscientes y responsables. Desde una perspectiva pedagógica, este tema y su importancia son avalados por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que formula principios orientadores para la educación universitaria, en los cuales el desarrollo del pensamiento crítico ocupa un papel fundamental. A continuación, se expone cada una de éstas. Atendiendo a la etimología de la palabra, “crítico” viene del griego Kritikós, que quiere decir “crítico, que juzga bien, decisivo (de Kríno, juzgar, distinguir)” (Quintana, 1987). Crítico, específicamente, es definido en el diccionario de Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico (Quintana, 1987) como “relativo a la crisis o a la crítica; el que ejerce la crítica” (p. 431). Tal definición marca un vínculo importante con otra palabra de raíz griega como lo es Krísis, definido en el mismo diccionario como “juicio, decisión (de Kríno, juzgar, distinguir)” (p.431). Este vínculo establecido a partir de la etimología de la palabra pone en evidencia la relación existente entre crisis y crítica, sustantivo y adjetivo, lo que hace que indefectiblemente la presencia de uno invoque al otro. En un mundo globalizado en donde los avances de la ciencia, el cambio de valores y la diversidad de maneras de comprender el mundo en todos los órdenes hacen de la crisis una condición constante, la crítica se constituye en una necesidad y en una constante igualmente ineludible. Por su

parte, la palabra pensamiento remite a otra, pensar, del latín *pensare*, “imaginar, considerar, discurrir; examinar bien una cosa para formular dictamen” (Real Academia Española de la Lengua, 1970). En esta definición, se precisa que pensar es un verbo; se configura de esta manera la integración de tales palabras en un mapa de conceptos íntimamente relacionados como son: crisis, crítico y pensamiento (Jaramillo, 2019, pág. 40 y 41).

Cabe señalar que el pensamiento crítico es de suma importancia para el ser humano en el ámbito social, ya que esto permitirá ser una persona responsable, consciente y democrática. Así mismo son avalados por la UNESCO, ya que es un principio fundamental, puesto que en la universidad será necesario, ahora, el origen etimológico de dichas palabras como “crítico” vienen de “juzgar bien” o sea que ejerce la crítica, si bien es cierto en la sociedad actual, hace de la crisis como algo cotidiano en la vida del ser humano, por otra parte el “pensamiento” viene de latín “*pensare*” que nos da a entender el significado como examinar o considerar para poder dar su opinión o juzgar sobre dicha actividad, por tal motivo se considera que el “pensamiento crítico” en su mayoría de los estudiantes tratan de comprender a aquello que no lograron entender, o sea ponen en práctica el pensamiento crítico.

También se puede mencionar que existe otra definición del origen griego del término “Pensamiento crítico”, en tal sentido los autores Gonzales & Otero mencionan en su libro sobre las “Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes del pregrado” afirman que:

El estudio del pensamiento crítico desde un punto de vista etimológico, se revela su importancia a medida que se desvelan las raíces griegas y latinas de las cuales se derivan palabras como “crítico” y “pensamiento. Atendiendo a la etimología de la palabra, “crítico” viene del griego *Kritikós*, que quiere decir “crítico, que juzga bien, decisivo (de *Krínō*, juzgar, distinguir)” (Quintana, 1987). Por su



parte, la palabra pensamiento remite a otra, pensar, del latín *pensare*, “imaginar, considerar, discurrir; examinar (Gonzales & Otero , 2021, pág. 125).

Por ello se puede mencionar, que el significado de estas palabras es decir “examinar y distinguir” del griego ‘crítico’ y “para juzgar” del latín ‘pensare’, son ideas o hechos para juzgar dentro de la vida cotidiana de un individuo.

Por tal razón, cuando se habla de pensamiento crítico, en términos generales, la palabra “pensar” significa producir un cambio para tomar una decisión o darle una solución y “crítico” para juzgar o tener la capacidad de actuar de manera negativa o positiva frente diversos problemas o situaciones que pueda tener el ser humano. Ya que el ser humano tiene las habilidades para pensar críticamente y así poder tomar una decisión frente a un fenómeno o hecho de la vida cotidiana.

### **2.2.2.1. Historia del pensamiento crítico**

Ahora, se mencionará la historia de “pensamiento crítico” pues es un término importante, para poder conocer y adentrarnos a la historia sobre dicha variable.

Para empezar, primero partiremos sobre la historia del pensamiento crítico, aquí el autor Carrera y otros autores, mencionan sobre la historia del pensamiento crítico, todo ello empezaría desde diferentes épocas, es así que:

El pensamiento crítico se analiza desde la perspectiva social y educativa ya que se visualiza desde la época antigua hasta el siglo XXI y se explica de forma breve el pensamiento crítico caracterizado por diferentes épocas y contextos. A partir del análisis realizado de la literatura se identifica que, a pesar de tener variantes según la temporalidad, se mantienen rasgos o elementos comunes. Se parte desde la época de la antigua Grecia hasta las propuestas de pensadores latinoamericanos que vinculan el pensamiento crítico con las prácticas

pedagógicas para lograr el cambio social desde la escuela (Carrera, y otros, 2021, pág. 14).

Como bien se sabe, el pensamiento crítico, desde la antigua Grecia hasta la actualidad, fueron aportando poco a poco en el cambio social y educativo, en diferentes épocas durante el transcurso del tiempo, los pensadores latinoamericanos enlazan el pensamiento crítico con la pedagogía, pues ello sería a ser un gran cambio para la nueva escuela o futura sociedad.

Continuando con el mismo autor del libro “El Pensamiento Crítico, Germen de la Transformación Social y Educativa”, mencionan otro concepto de historia, pero que estaría vinculado con la opinión de Platón, es así que:

Durante el auge de la cultura en sus diferentes expresiones de la filosofía, así como de disciplinas afines en la antigua Grecia, surgen las primeras referencias del pensamiento crítico. Fue Platón (427-347) quien se dedicó a reflexionar sobre la justicia para las personas y la sociedad. Es a través de las ideas como se identifica el valor moral de las acciones. Platón consideraba que las ideas son la causa formal de las cosas, responsables de lo que las cosas verdaderamente son, de su esencia. Todas las ideas sobre las cosas se ensamblan y coordinan en una gradación jerárquica en cuya cúspide está la idea del bien. Por tanto, la estructura del mundo de las ideas matemáticas, políticas, físicas y morales parte de la idea del bien y su relación con las demás ideas (Carrera, y otros, 2021, pág. 19).

En contraste se puede decir que el pensamiento crítico surgió durante las enseñanzas en la antigua Grecia, es así que Platón menciona que dichos términos o sea el “Pensamiento crítico” estarían relacionados con la moralidad es decir con la idea del bien, Platón examinaba que las ideas son el inicio que surgen mediante la organización del mundo así mismo con la vida cotidiana.

Otra definición del mismo libro “Pensamiento crítico Germen de la Transformación Social y Educativa” según los mismos autores, señalan que:

La base fundamental de la Ilustración fue disipar las tinieblas de la humanidad a través de la razón. El siglo XVIII se caracteriza como un movimiento intelectual donde la razón es la herramienta que utiliza el hombre en su anhelo por la verdad, por lo que se buscó perfeccionar las técnicas de la ciencia. La Ilustración fue un movimiento cultural e intelectual primordialmente desarrollado en Europa que surgió a mediados del XVIII y principios del XIX. Época marcada por una gran desigualdad económica y social que impedía la difusión del espíritu racional. Se pensaba que con la razón se podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, así como construir un mundo mejor. (Carrera, y otros, 2021, pág. 24)

Como el autor lo menciona, la humanidad de siglos pasados pensaba que la base primordial para construir un mundo mejor, era el pensamiento es decir la razón para poder afrontar y vencer la ignorancia, de ese modo construir un mundo mejor.

Según el autor Carrera, menciona que, desde las épocas antiguas, se consideraba que el pensamiento crítico estaba relacionado con la pedagogía, pues ello sería un gran aporte para el mundo de las futuras escuelas o nuevas sociedades, también menciona que dicho termino estaría relacionado con la moralidad, con la idea para hacer el bien, durante la vida cotidiana y por último relaciona al pensamiento crítico con la idea de poder lograr un gran cambio en el mundo que nos rodea.

#### **2.2.2.2. Definiciones según autores:**

Ahora se dará varias definiciones acerca del pensamiento crítico, pues no sólo existe una sola definición acerca del pensamiento crítico sino varias que a continuación se mencionará más adelante.

El autor Peter A. Facione en su revista pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? define que el pensamiento crítico se trataría más sobre un trabajo en equipo.

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo que significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva (Facione, 2007, pág. 3).

Como el autor Facione menciona, que el pensamiento crítico tiene un propósito colaborativo y no competitivo a fin de lograr un objetivo o propósito en común.

Por otro lado, los autores Serna, Madrigal, Lara, Meléndez, Gonzáles, Hurtado y Carrera, en su libro “El pensamiento crítico: Germen de la transformación social y educativa” definen al pensamiento crítico como:

Una herramienta de investigación y se considera una fuerza liberadora en educación, un recurso poderoso en la vida personal y cívica y un fenómeno humano de auto reflexión. El pensador crítico es habitualmente bien informado, confiado en la razón, mente abierta, flexible, justo, diligente en la indagación de información, centrado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados (Carrera, y otros, 2021, pág. 36).

Por tanto, se puede mencionar que el pensamiento crítico se asemeja más con la razón, pues esto sería como un medio de liberación de la ignorancia y llegar a tener una mente más abierta o una sociedad más liberadora para así lograr propósitos humanistas de cambios a nivel social.

El autor Matthew en su libro “El lugar del pensamiento de la educación” da a conocer que el pensamiento crítico es un pensamiento aplicado o práctico, un pensamiento que usa el conocimiento teórico para llegar a afirmaciones, decisiones opciones, compromisos, soluciones y otros tipos de juicio (Lipman, 2016, pág. 76). Por ende, el pensamiento crítico está relacionado con el conocimiento y la capacidad de tomar decisiones con juicio moral y dar solución a un problema.

A través de estas definiciones se puede consolidar que el pensamiento crítico tiene como objetivo resolver un problema, pero no sólo de manera competitiva sino también de una manera cooperativa con una finalidad en común o sea con juicio moral, también con el propósito de lograr un cambio o tener una mente abierta en la sociedad.

### **2.2.2.3. Características del pensamiento crítico**

Ahora bien, el autor Facione menciona que el pensamiento crítico tiene las siguientes características que más adelante se mencionará en la siguiente cita, pues:

El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. Esta es una afirmación audaz. El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase. Y muchos expertos temen que algunas de las experiencias escolares sean, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo de un buen pensamiento. El pensamiento crítico apareció antes de que se inventara la escolaridad; yace en las raíces de la civilización misma. Es una piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global. Piense cómo sería la vida sin las cosas que aparecen en la siguiente lista y creemos que entenderá. Los enfoques de la vida y del vivir que caracterizan el pensamiento crítico incluyen: Curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos. Preocupación por estar y mantenerse bien informado. Estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico. Confianza en los procesos de investigación razonados. Auto confianza en las propias habilidades para razonar. Mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo. Flexibilidad al considerar alternativas y opiniones. Comprensión de las opiniones de otras personas. Imparcialidad en la valoración del razonamiento. Honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o

tendencias egocéntricas. Prudencia al postergar, realizar o alterar juicios. Voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado (Facione, 2007, pág. 8 y 9 ).

Como bien lo menciona Facione, el pensamiento crítico no surgió solamente en la escuela, sino desde mucho más antes o sea desde épocas antiguas, como se mencionó en párrafos anteriores, ahora bien, lo más probable es que muchas personas cumplan con estas características de pensador crítico, pues cuando uno quiere llegar a la verdad de algo, lo hace.

#### **2.2.2.4. Dimensiones**

Como bien ya sabemos sobre la etimología, historia, definición según varios autores y las características de la segunda variable el pensamiento crítico, ahora se dará a conocer más acerca de las dimensiones de dicha variable. De acuerdo con Peter A. Facione, “El pensamiento crítico” está dividido por dimensiones.

##### **2.2.2.4.1. Dimensión 1 “Interpretación”**

En primer lugar, se dará a conocer acerca de la primera dimensión “interpretación” el autor en su revista Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Define a la interpretación como: comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, 2007, pág. 4). En definitiva, se puede entender por interpretación como analizar o comprender para luego narrar o explicar, pues estaría relacionado con lo analítico y crítico.

##### **2.2.2.4.1.1. Características**

El autor Facione en su revista Pensamiento Crítico ¿Qué es y por qué es importante?, señala que:

La interpretación incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. ¿Puede usted pensar en ejemplos de

interpretación? ¿Cómo le parece reconocer un problema y describirlo imparcialmente? ¿Qué tal leer las intenciones de una persona en la expresión de su rostro? ¿o diferenciar en un texto una idea principal de las ideas subordinadas? ¿o elaborar tentativamente una categorización o forma de organización de algo que esté estudiando? ¿o parafrasear las ideas de otro? ¿o aclarar lo que significa un signo, un cuadro o una gráfica? ¿Y qué tal identificar el propósito, el tema o el punto de vista de un autor? ¿Y, lo que usted hizo anteriormente cuando aclaró lo que significaba “violencia ofensiva”? (Facione, 2007, pág. 4 y 5).

Por lo anterior, las sub habilidades nos hablan más acerca de poder decodificar o poder clarificar ciertos problemas, también poder identificar aspectos como propósitos de hechos de la vida cotidiana.

En definitiva, la palabra interpretar trata más sobre poder analizar y luego describir o explicar ciertos temas o problemas que se presenta en la vida cotidiana del ser humano dentro de las sub habilidades como categorización, decodificación y aclaración del sentido.

#### **2.2.2.5.1 Dimensión 2 “Análisis”**

Cabe mencionar que el mismo autor Peter A. Facione define a la segunda dimensión “análisis” como analizar pues como su propio nombre lo dice consiste en:

Identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones (Facione, 2007, pág. 5).

El hombre tiene la capacidad para analizar, es decir poder diferenciar o distinguir lo real de lo falso, conocer características con el propósito de llegar a una verdad.

### **2.2.2.5.1.1. Características**

El autor Facione señala sobre el análisis lo siguiente, pues

Los expertos incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub habilidades del análisis. Nuevamente ¿Se le ocurren algunos ejemplos de análisis? ¿Qué tal identificar las similitudes y diferencias entre dos enfoques para solucionar un problema dado? ¿Qué tal sería escoger la aseveración principal de un editorial de prensa y rastrear las diferentes razones que presenta el editor para apoyarla? o ¿Qué tal identificar una suposición no enunciada? ¿construir una manera de representar una conclusión principal y las diversas razones dadas para apoyarla o criticarla? ¿hacer un bosquejo de las relaciones que las oraciones o los párrafos tienen tanto entre sí como con el propósito principal de un pasaje? ¿Qué tal organizar este ensayo gráficamente, a su manera, sabiendo que su propósito es dar una idea preliminar acerca de lo que significa el pensamiento crítico? (Facione, 2007, pág. 5).

Sintetizando entre las características del “análisis” quiere decir identificar entre puntos de vista para poder dar solución a un problema dado o poder diferenciar lo real de lo falso, es decir identificar o analizar argumentos al transcurrir la vida diaria.

En definitiva, análisis, como su propio nombre lo dice, trata sobre poder identificar y así dar solución a un problema durante todo el transcurso de su vida del hombre.

### **2.2.2.6.1. Dimensión 3 Autorregulación Definición**

Del mismo modo el autor Peter A. Facione, define a la “Autorregulación” como un:

Monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios



inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios (Facione, 2007, pág. 6).

En resumen, se puede mencionar que la “autorregulación” está relacionado más con el análisis de uno mismo, es decir la autoevaluación corrige sus propias acciones ya sea para cuestionar o validar sus actitudes o resultados propios de una actividad académica.

#### **2.2.2.6.1.1. Características**

Examinar sus puntos de vista sobre un asunto controversial siendo sensible a las posibles influencias de sus predisposiciones personales o de su propio interés; al escuchar a una persona, cuestionarse mientras ella habla para asegurarse de que realmente está entendiendo lo que ella está diciendo sin introducir sus propias ideas; monitorear qué tan bien parece estar comprendiendo lo que está leyendo o experimentando; acordarse de diferenciar sus opiniones y presunciones personales de las del autor de un pasaje o texto; asegurarse recalculando nuevamente las cifras; variar su velocidad y método de lectura de acuerdo con el tipo de material y el propósito de esta; reconsiderar su interpretación o juicio en busca de realizar un análisis más profundo de los hechos del caso; revisar sus respuestas en base a los errores que descubrió en su trabajo; cambiar su conclusión al darse cuenta de que ha juzgado erróneamente la importancia de ciertos factores en su decisión inicial (Facione, 2007, pág. 6 y 7).

En conclusión, lo que caracteriza a la autorregulación, es cuando el propio individuo es capaz de poder ver los errores que comete y así uno mismo puede autoevaluarse de ciertos actos que realizó.

Frente a ello, se puede llegar a una conclusión, pues la autorregulación consiste en analizar sus propias acciones, si está bien o mal dicha acción, porque primero tendría que hacer una autoevaluación y así poder autocorregirse.

### **2.2.2.7. Intersección de variables**

Ahora bien, podemos aprender o conocer la relación que existe entre ambas variables la “autonomía” de la primera variable y de la segunda variable “pensamiento crítico”.

#### **2.2.2.7.1. Variable 1 con la variable 2 (Autonomía y pensamiento crítico)**

Entonces, ¿Qué relación hay entre autonomía y pensamiento crítico?

Desarrollar la autonomía, en una palabra, significa ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Dentro de esta perspectiva no se enseñará a leer simplemente enseñando las técnicas de la lectura, ni se enseñará la aritmética simplemente enseñando las técnicas del cálculo. El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral. (Kamii & López, 2014, pág. 03).

Entonces se puede mencionar que existe una relación entre “la autonomía” y “pensamiento crítico” ya que si una persona autónoma realiza acciones por sí misma podrá tener la capacidad de poder juzgar desde varios puntos de vista o tener la propia iniciativa para poder dar una solución moralmente e intelectualmente.

#### **2.2.2.8.2. Dimensión 1 de la Variable 1 con la Dimensión 1 de la variable 2 (Cognitiva e interpretación)**

Entonces, ¿Qué relación hay entre cognitiva y la interpretación?

De tal modo que el autor Ham, Sam H. citando a (Solso 1979) (Fiel y Wagar 1973) menciona que

La psicología cognitiva examina cómo las personas adquieren y almacenan la información externa en su memoria, y cómo la utilizan para dirigir su atención

y comportamiento. Ésta incluye aspectos tales como percepción sensorial, patrones de reconocimiento, atención, memoria, metáforas mentales, organización semántica, pensamiento y solución de problemas (...) Para este propósito, la “interpretación” es entendida como la comunicación de una institución con público no cautivo en lugares de esparcimiento y ocio. La distinción entre audiencia cautiva y no cautiva es necesaria ya que, como es bien sabido, la gente que frecuenta lugares de ocio tiene exigencias especiales en cuanto a los intérpretes y la interpretación (Ham, 1983, pág. 01).

De tal modo, se puede señalar que existe una relación entre la “cognitiva” y la “interpretación” ya que ambas dimensiones, están enfocados en reconocer una determinada información para luego dar solución un determinado problema.

### **2.2.2.8.3. Dimensión 2 de la Variable 1 con la Dimensión 2 de la variable 2 (Comunicativa y Análisis)**

¿Qué relación hay entre comunicativa y análisis?

El autor Pilleux en su artículo Competencia comunicativa y análisis del discurso llega a la conclusión que:

La competencia comunicativa, con un sentido más amplio y actualizado, como se ha planteado en este artículo, ha permitido entender que sólo puede existir el análisis del discurso con un corpus obtenido a partir de datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y, además, crea contexto. El hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, esto es, si posee la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística (Pilleux, 2001).

En este entender la comunicativa señala que, usando el análisis y la lengua, ya sea verbal o no verbalmente dentro de un contexto, el emisor o hablante puede llegar a actuar en su lengua

exitosamente dando uso de las competencias como lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística por medio del análisis que podrá identificar y argumentar todo lo que lleve a comprender.

#### **2.2.2.8.4. Dimensión 3 de la Variable 1 con la Dimensión 3 de la variable 2 (Socioafectivo y autorregulación)**

¿Qué relación hay entre socio afectiva y autorregulación? Los autores Fernández, Luquez y Leal llegaron a una conclusión acerca de ambas dimensiones, pues ellos señalan que:

De los procesos socio-afectivos relacionados con la actitud social que en el ámbito escolar pudieran estar asociados con el aprendizaje y con la práctica de valores en los estudiantes de la II etapa de Educación Básica, prevaleció la empatía, lo cual indica la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales, tan necesarias para crear climas agradables, abiertos y afectivos que garanticen el progreso de las actividades emprendidas en los ambientes educativos en pro de contribuir con la formación de valores estudiantiles. Por otra parte, se observó, en una tendencia mayoritaria, pocas manifestaciones en relación con la actitud personal, específicamente en procesos relacionados con: autoconocimiento, autorregulación y motivación, factores estos que pudieran ser determinantes del éxito escolar, las relaciones sociales; y constituyen el punto de partida para el desarrollo de la seguridad, el autocontrol y motivación al logro, elementos también necesarios para cultivar valores en los alumnos y alumnas, que luego ellos pondrán en práctica en su evolución personal y social.

(Fernández , Luquez, & Leal, 2010, pág. 77)

La socio afectividad tiende a estar relacionado con la autorregulación, pues dentro de una institución existe clima agradable, o sea el desarrollo afectivo entre docente y estudiante o entre compañeros, donde haya una asertividad dentro del aula, ahora bien, cuando uno es capaz de

controlar las emociones de uno mismo o de los demás, está relacionado con la autorregulación, es decir capaz de poder corregir los errores por uno mismo o la autoevaluación de sus propias acciones, que dentro de un futuro los estudiantes podrán ser ciudadanos de bien dentro de una sociedad.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA.

En este fragmento mostraremos los resultados obtenidos en el SPSS, los cuadros se muestran por variables: La variable autonomía tiene tres dimensiones como: Cognitiva, comunicativa y socio afectiva (de cada dimensión se pudo obtener un cuadro), lo cual creemos que es relevante; al igual de la variable pensamiento crítico se muestran tres dimensiones como: interpretación, análisis y autorregulación, así como también de cada dimensión se mostrará un cuadro que le corresponde.

#### TABLAS RELEVANTES DE LA VARIABLE 1: AUTONOMÍA

##### DIMENSIÓN 1: Cognitiva

Tabla 8. Capacidad para tomar el control

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	47	61,8	61,8	61,8
	A veces	9	11,8	11,8	73,7
	Siempre	20	26,3	26,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

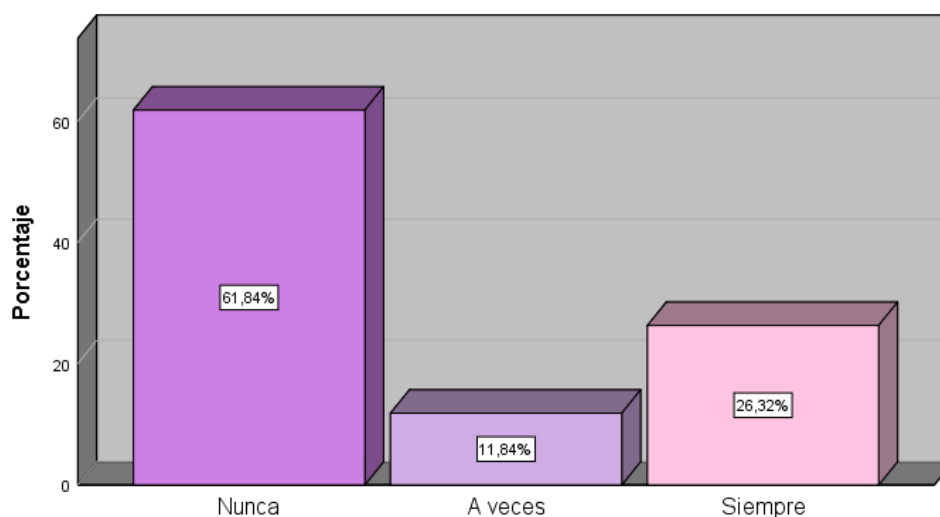


Figura 1 Controla a sus compañeros de clase cuando generan desorden.

Según a lo observado: Controla a sus compañeros de clase cuando generan desorden. Se obtuvieron respuestas: 61.8% “nunca”, 26,3% “siempre” y 11,8% “a veces”. En base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas no controlan el orden dentro de la clase. Debido a que los niños y niñas son hiperactivos.

## DIMENSIÓN 2: Comunicativa

Tabla 9. Pragmático

### Lee diversos tipos de texto por propia iniciativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	38	50,0	50,0	50,0
	A veces	24	31,6	31,6	81,6
	Siempre	14	18,4	18,4	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

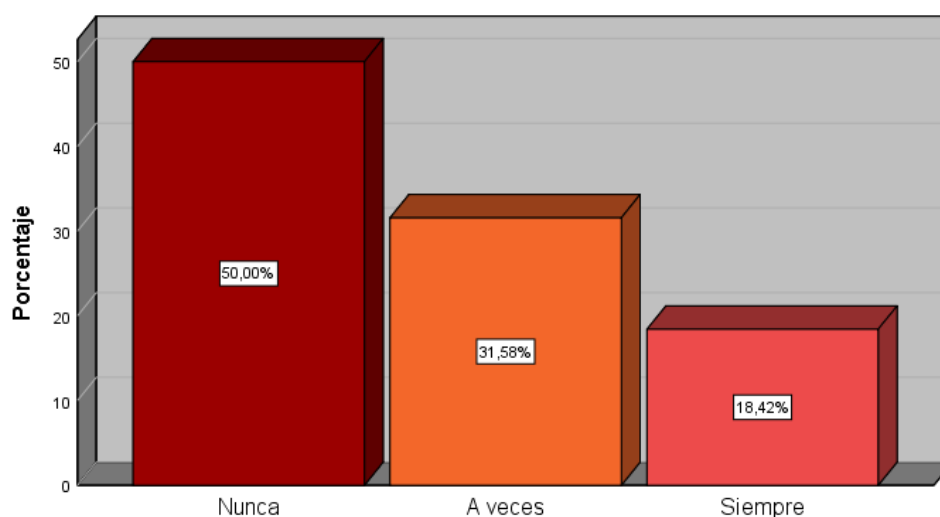


Figura 2 Lee diversos tipos de texto por propia iniciativa.

Según a lo observado: Lee diversos tipos de texto por propia iniciativa. Se obtuvieron respuestas: 50.0% “nunca”, 31,6% “a veces” y 18,4% “siempre”, en base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas por iniciativa propia no tienen la costumbre de leer diversos tipos de texto dentro del aula. Debido a que prefieren visitar otros sectores y no el sector de lectura, también al momento de presentar textos icono verbales.

### DIMENSIÓN 3: Socio afectiva

Tabla 10. Emocional

#### Realiza su trabajo para recibir una compensación afectiva por parte de la docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	40	52,6	52,6	52,6
	A veces	16	21,1	21,1	73,7
	Siempre	20	26,3	26,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

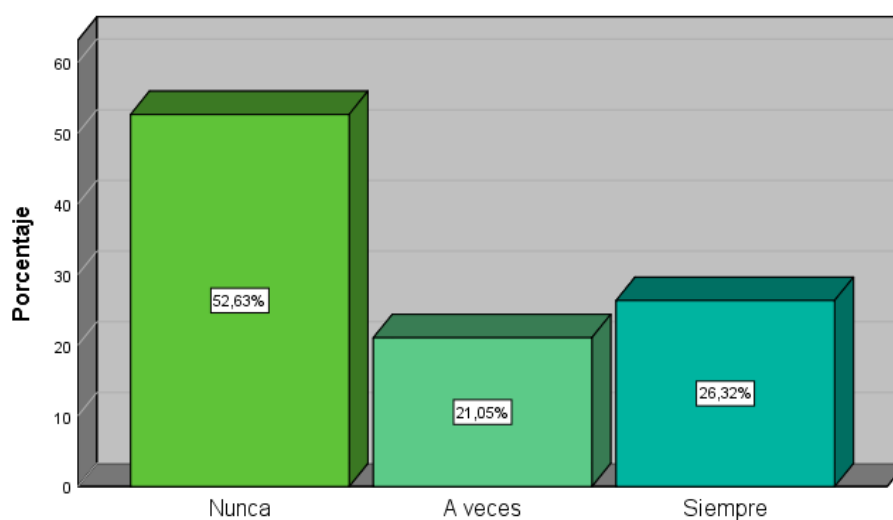


Figura 3 Realiza su trabajo para recibir una compensación.

Según a lo observado: Realiza su trabajo para recibir una compensación afectiva por parte de la docente. Se obtuvieron respuestas: 52.6% “nunca”, 26.3% “siempre” y 21.1% “a veces”, en base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas no tienen la



iniciativa para realizar sus trabajos. Debido a que no tienen el interés para recibir una compensación afectiva por parte de la docente.

## TABLAS RELEVANTES DE LA VARIABLE 2: PENSAMIENTO CRÍTICO

### DIMENSIÓN 1: Interpretación

Tabla 11. Categorización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	41	53,9	53,9	53,9
	A veces	15	19,7	19,7	73,7
	Siempre	20	26,3	26,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

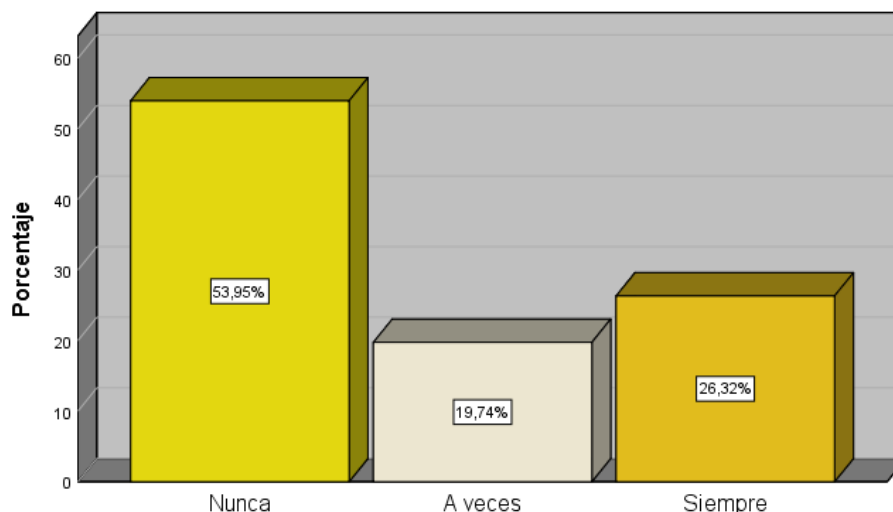


Figura 4 Deduce el significado de una palabra o imagen.

Según a lo observado: Deduce el significado de una palabra o imagen. Se obtuvieron respuestas: 53.9% “nunca”, 26,3% “siempre” y 19,7% “a veces”, en base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas no lograron decodificar el significado de una imagen o palabras nuevas al momento de dictar clases dentro del aula. Debido a que son palabras desconocidas para su vocabulario.

## DIMENSIÓN 2: Análisis

Tabla 12. Identificar relaciones

### Relaciona sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	49	64,5	64,5	64,5
	A veces	18	23,7	23,7	88,2
	Siempre	9	11,8	11,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

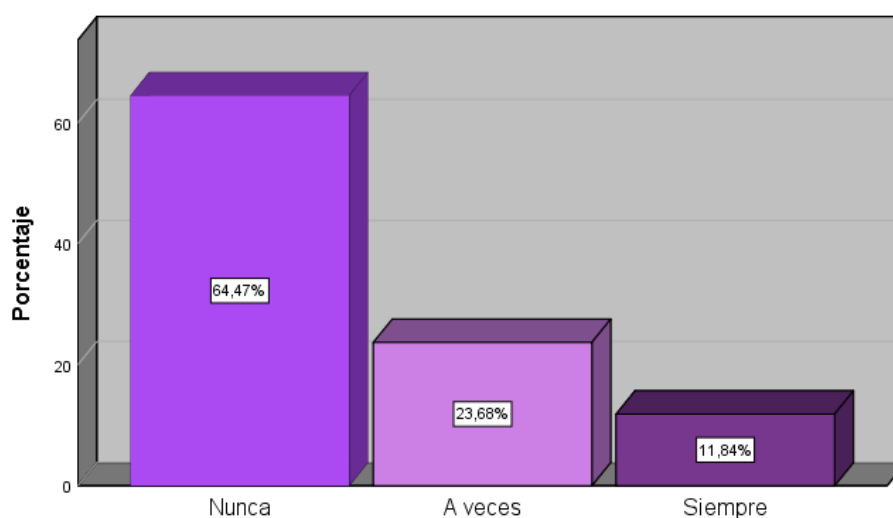


Figura 5 Relaciona sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros.

Según a lo observado: Relaciona sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros. Se obtuvieron respuestas: 64.5% “nunca”, 23,7% “a veces” y 11,8% “siempre”, en base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas no relacionan sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros. Debido a que la gran mayoría de los niños tienen el temor para hablar frente a sus compañeros.

### DIMENSIÓN 3: Autorregulación

Tabla 13. Auto corrección

#### Reconoce sus errores al no cumplir las normas de convivencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	45	59,2	59,2	59,2
	A veces	24	31,6	31,6	90,8
	Siempre	7	9,2	9,2	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

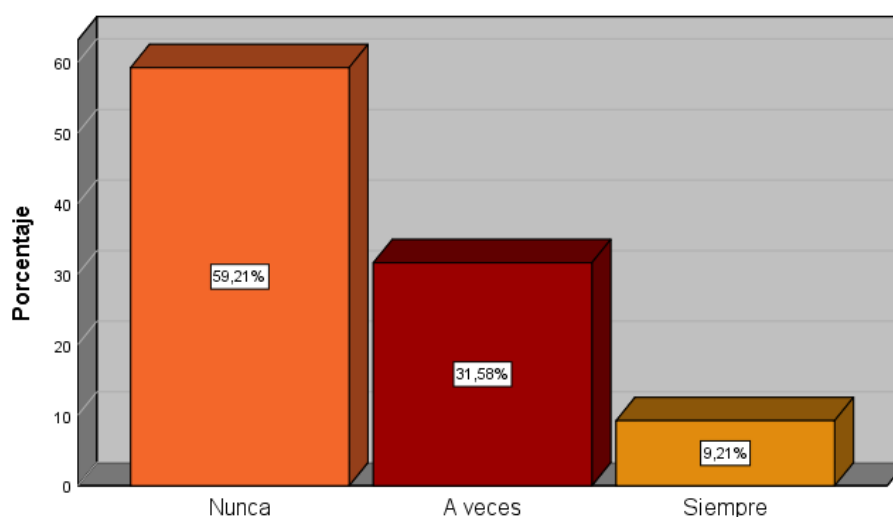


Figura 6 Reconoce sus errores al no cumplir las normas de convivencia

Según a lo observado: Reconoce sus errores al no cumplir las normas de convivencia. Se obtuvieron respuestas: 59.2% “nunca”, 31.6% “a veces” y 9.2% “siempre”, en base a los resultados podemos mencionar que la gran mayoría de los niños y niñas no reconocen sus errores, pese a las interrogantes realizadas sobre dicha actitud. Debido a que la gran mayoría de los niños no cumplen las normas o acuerdos de convivencia durante la clase.

### 3.2. TABLAS CRUZADAS

#### 3.2.1. Tabla cruzada del objetivo específico 1

Tabla 14. Tabla cruzada DIV1 cognitiva\*DIV2 interpretación

		INTERPRETACIÓN			Total	
		Inicio	Proceso	Logrado		
COGNITIVA	Inicio	Recuento	29	4	0	33
		% dentro de COGNITIVA	87,9%	12,1%	0,0%	100,0%
	Proceso	Recuento	7	12	6	25
		% dentro de COGNITIVA	28,0%	48,0%	24,0%	100,0%
	Logrado	Recuento	0	8	10	18
		% dentro de COGNITIVA	0,0%	44,4%	55,6%	100,0%
Total	Recuento	36	24	16	76	
	% dentro de COGNITIVA	47,4%	31,6%	21,1%	100,0%	

La tabla pone en evidencia que, el desarrollo de la dimensión cognitiva e interpretativa genera un 87,9% de los niños y niñas que están en un nivel de “inicio” sin embargo existe un 55,6% de los niños que están en un nivel “logrado”.

Podemos concluir que la relación es significativa, porque mientras no se desarrolle la cognición del niño, tampoco desarrollará su nivel de interpretación, esto significa una relación contundente entre estas dos dimensiones, pues a mayor cognición, los niños tendrán una mayor interpretación, por tanto, si existe una relación significativa.

### 3.2.2. Tabla cruzada del objetivo específico 2

Tabla 15. Tabla cruzada D2V1 comunicativa\* D2V2 análisis

			ANÁLISIS			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
COMUNICATIVA	Inicio	Recuento	29	3	0	32
		% dentro de COMUNICATIVA	90,6%	9,4%	0,0%	100,0%
	Proceso	Recuento	4	14	7	25
		% dentro de COMUNICATIVA	16,0%	56,0%	28,0%	100,0%
	Logrado	Recuento	0	10	9	19
		% dentro de COMUNICATIVA	0,0%	52,6%	47,4%	100,0%
Total	Recuento	33	27	16	76	
	% dentro de COMUNICATIVA	43,4%	35,5%	21,1%	100,0%	

La tabla pone en evidencia que la dimensión comunicativa afecta eficientemente en el desarrollo del análisis de los estudiantes, pues un 90,6% de los niños y niñas están en un nivel de “inicio” y un 56,0% de los niños y niñas están en “proceso”.

Teniendo los resultados se concluye que existe una relación entre ambas dimensiones, es decir que la dimensión de análisis repercute de manera directa en la dimensión comunicativa de los estudiantes, si los niños y niñas no desarrollan su nivel de análisis tampoco desarrollarán su nivel comunicativo o viceversa, por tanto, si existe una relación significativa.

### 3.2.3. Tabla cruzada del objetivo específico 3

Tabla 16. Tabla cruzada D3V1 socio afectiva\*D3V2 autorregulación

			AUTORREGULACIÓN			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
SOCIOAFECTIVA	Inicio	Recuento	24	11	0	35
		% dentro de SOCIOAFECTIVA	68,6%	31,4%	0,0%	100,0%
	Proceso	Recuento	4	12	9	25
		% dentro de SOCIOAFECTIVA	16,0%	48,0%	36,0%	100,0%

	Logrado	Recuento	0	6	10	16
		% dentro de SOCIOAFECTIVA	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
Total		Recuento	28	29	19	76
		% dentro de SOCIOAFECTIVA	36,8%	38,2%	25,0%	100,0%

La tabla pone en evidencia que, la dimensión socio afectiva afecta eficazmente en la dimensión de autorregulación, pues un 68,6% de los niños y niñas están en un nivel de “inicio” a su vez un 62,5% alcanza un nivel de “logrado”.

Teniendo el resultado obtenido se concluye que existe una relación entre ambas dimensiones, es decir, la autorregulación influye de manera directa en la dimensión socio afectiva de los niños y niñas, por tanto, se llega a la conclusión que si existe una relación significativa.

### 3.2.4. Tabla cruzada del objetivo general

Tabla 17. Tabla cruzada autonomía\*pensamiento crítico

			PENSAMIENTO CRÍTICO			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
AUTONOMÍA	Inicio	Recuento	16	7	0	23
		% dentro de AUTONOMÍA	69,6%	30,4%	0,0%	100,0%
	Proceso	Recuento	4	23	4	31
		% dentro de AUTONOMÍA	12,9%	74,2%	12,9%	100,0%
	Logrado	Recuento	0	4	18	22
		% dentro de AUTONOMÍA	0,0%	18,2%	81,8%	100,0%
Total	Recuento	20	34	22	76	
	% dentro de AUTONOMÍA	26,3%	44,7%	28,9%	100,0%	

La tabla pone en evidencia que, la autonomía afecta eficazmente en el pensamiento crítico de los niños y niñas, generando un 81,8% de nivel “logrado”, sin embargo, existe un 74,2% de los niños y niñas que están en un nivel de “proceso”.

Teniendo en cuenta los resultados se concluye una relación entre ambas variables, es decir, la autonomía influye de manera directa en el pensamiento crítico de los niños y niñas, o sea cuanto

más autónomos sean los niños tendrán un nivel mayor de pensamiento crítico, por ende, si existe una relación significativa entre ambas variables.

### 3.2.4.1. Prueba De Chi Cuadrado

Tabla 18. DIV1 Cognitiva \* DIV2 Interpretación

<b>Pruebas de chi-cuadrado</b>		Significación (bilateral)	asintótica
	Valor	df	
Chi-cuadrado de Pearson	46,203 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	57,320	4	,000
N de casos válidos	76		

a. 1 casillas (11.1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.79.

### Hipótesis estadística

**H0:** no existe un grado de relación significativo entre dimensión cognitiva con la dimensión de interpretación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**Ha:** existe un grado de relación significativa entre dimensión cognitiva con la dimensión de interpretación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

### PRUEBA DE CHI CUADRADO

SI  $p = \text{sig} < 0,05$  acepta Ha. (se acepta la hipótesis alterna)

SI  $p = \text{sig} > 0,05$  acepta Ho. (se acepta la hipótesis nula)

En la prueba de chi cuadrado (tabla anterior) se observa que  $p = \text{significancia } 0,000 < 0,05$  por lo tanto se debe aceptar la Ha, existe un grado de relación significativa entre la dimensión cognitiva con la dimensión de interpretación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**Conclusión:** a la luz de la verosimilitud de la presente prueba de chi cuadrado 57,320% de confianza se concluye que existe una relación significativa entre la dimensión cognitiva con la dimensión de interpretación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022.

## Chi cuadrado de la hipótesis específica 1

Tabla 19. D2V1 COMUNICATIVA\* D2V2 ANÁLISIS

Prueba de chi-cuadrado			Significación asintótica (bilateral)
	Valor	df	
Chi-cuadrado de Pearson	53,235 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	65,888	4	,000
N de casos válidos	76		

a. 1 casillas (11.1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.00.

### Hipótesis estadística

**H<sub>0</sub>:** no existe un grado de relación significativo entre dimensión comunicativa con la dimensión de análisis en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**H<sub>a</sub>:** existe un grado de relación significativa entre la dimensión comunicativa con la dimensión de análisis en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

### PRUEBA DE CHI CUADRADO

SI  $p = sig < 0,05$  acepta  $H_a$ . (se acepta la hipótesis alterna)

SI  $p = sig > 0,05$  acepta  $H_0$ . (se acepta la hipótesis nula)

En la prueba de chi cuadrado (tabla anterior) se observa que  $p = significancia 0,000 < 0,05$  por lo tanto se debe aceptar la  $H_a$ , es decir existe un grado de relación significativa entre la dimensión comunicativa con la dimensión de análisis en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**Conclusión:** a la luz de la verosimilitud de la presente prueba de chi cuadrado 65,888% de confianza se concluye que existe una relación significativa entre la dimensión comunicativa con la dimensión de análisis en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022.



Tabla 20. D3V1 SOCIOAFECTIVA\*D3V2 AUTORREGULACIÓN

**Prueba de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,418 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	49,066	4	,000
N de casos válidos	76		

a. 1 casillas (11.1%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.00.

**Hipótesis estadística**

**H0:** no existe un grado de relación significativo entre la dimensión socio afectiva y la dimensión de autorregulación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**Ha:** existe un grado de relación significativa entre la dimensión socio afectiva y la dimensión de autorregulación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**PRUEBA DE CHI CUADRADO**

SI  $p = sig < 0,05$  acepta Ha. (se acepta la hipótesis alterna)

SI  $p = sig > 0,05$  acepta Ho. (se acepta la hipótesis nula)

En la prueba de chi cuadrado (tabla anterior) se observa que  $p = significancia 0,000 < 0,05$  por lo tanto se debe aceptar la Ha, existe un grado de relación significativa entre la dimensión socio afectiva y la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022

**Conclusión:** a la luz de la verosimilitud de la presente prueba de chi cuadrado 49,066% de confianza se concluye que existe una relación significativa entre la dimensión socio afectiva y la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel prado de Sicuani 2022.

Tabla 21. Autonomía\*Pensamiento Crítico

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,448 <sup>a</sup>	4	,000
Razón de verosimilitud	67,021	4	,000
N de casos válidos	76		

a. 0 casillas (.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5.79

### Chi cuadrado de la hipótesis General Hipótesis general

**H<sub>0</sub>:** no existe un grado de relación significativo entre la autonomía con el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado de Sicuani 2022

**H<sub>a</sub>:** existe un grado de relación significativa entre la autonomía con el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado de Sicuani 2022

### PRUEBA DE CHI CUADRADO

SI  $p = \text{sig} < 0,05$  acepta  $H_a$ . (se acepta la hipótesis alterna)

SI  $p = \text{sig} > 0,05$  acepta  $H_0$ . (se acepta la hipótesis nula)

En la prueba de chi cuadrado (tabla anterior) se observa que  $p = \text{significancia } 0,000 < 0,05$  por lo tanto se debe aceptar la  $H_a$ , existe un grado de relación significativa entre la autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado de Sicuani 2022

**Conclusión:** a la luz de la verosimilitud de la presente prueba de chi cuadrado 67,021% de confianza se concluye que existe una relación significativa entre autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado de Sicuani 2022.

**3.2.4.2 PRUEBA DE CORRELACIÓN DE TAU-B KENDALL/ TAMBIÉN DEBE UTILIZARSE LA CORRELACIÓN DE PEARSON O SPERMAN (SEGÚN CORRESPONDA) PARA MOSTRAR LA CORRELACIÓN CORRESPONDIENTE.**

Tabla 22. Tau B de hipótesis específica 1

		<b>Medidas simétricas</b>			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,692	,051	13,071	,000
	Correlación de Spearman	,757	,049	9,952	,000 <sup>c</sup>
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,740	,048	9,458	,000 <sup>c</sup>
N de casos válidos		76			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

c. Se basa en aproximación normal.

Tau-b de Kendall

Tau-b de Kendall = correlación (D1V1 Cognitiva\*D2V2 Interpretación)

Tau-b de Kendall = ,692 = 69,2%

La tabla muestra que la dimensión cognitiva causa un efecto de forma directa en un 69,2% en la interpretación de los estudiantes; por tanto, se puede decir que la interpretación de los niños y niñas dependen de la dimensión cognitiva en un 69,2% y en 30.8% de otros factores como la falta de concentración o la capacidad de poder tomar decisiones.

Tabla 23. Tau B de hipótesis específica 2

		<b>Medidas simétricas</b>			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,711	,051	14,941	,000
	Correlación de Spearman	,782	,047	10,785	,000 <sup>c</sup>
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,747	,046	9,677	,000 <sup>c</sup>
N de casos válidos		76			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

c. Se basa en aproximación normal.

Tau-b de Kendall = correlación (D2V1 Comunicativa\*D2V2 Análisis)

Tau-b de Kendall = ,711 = 71,1%

La tabla muestra que la dimensión comunicativa causa un efecto de forma directa en un 71.1% en el análisis de los estudiantes; por ende, se puede decir que el análisis de los niños y niñas dependen de la dimensión comunicativa en un 71,1% y en 28,9% de otros factores como no

poder reconocer su idioma o la lengua que se comunica, no poder pronunciar las palabras, no poder identificar lo real y lo falso.

Tabla 24. Tau B de hipótesis específica 3

		<b>Medidas simétricas</b>			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,634	,054	11,084	,000
	Correlación de Spearman	,699	,054	8,405	,000 <sup>c</sup>
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,689	,053	8,174	,000 <sup>c</sup>
N de casos válidos		76			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

c. Se basa en aproximación normal.

Tau-b de Kendall = correlación (D3V1 Socio afectiva\*D3V2 Autorregulación)

Tau-b de Kendall = ,634 = 63.4%

La tabla muestra que la dimensión socio afectiva causa un efecto de forma directa en un 63,4% en la autorregulación de los estudiantes; por tanto, se puede decir que la autorregulación de los niños y niñas dependen de la dimensión socio afectiva en un 63.4% y en 36,6% de otros factores como las habilidades para el manejo de la emociones o autocorrección de sus propias acciones.

Tabla 25. Tau B de hipótesis general

		<b>Medidas simétricas</b>			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,741	,053	12,211	,000
	Correlación de Spearman	,784	,049	10,854	,000 <sup>c</sup>
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,783	,048	10,839	,000 <sup>c</sup>
N de casos válidos		76			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

c. Se basa en aproximación normal.

Tau-b de Kendall = correlación (X; V1 Autonomía; Y: V2 Pensamiento crítico)

Tau-b de Kendall = ,741 = 74,1%

La tabla muestra que la dimensión autonomía causa un efecto de forma directa en un 74.1% en el pensamiento crítico de los estudiantes; por tanto, se puede decir que el pensamiento crítico de los niños y niñas dependen de la autonomía un 63.4% y en 36,6% de otros factores como la

capacidad para tomar una decisión por sí mismo sobre si está bien o mal una acción, dar solución a un problema o poder llegar a la verdad.

### 3.3.RESULTADOS GENERALES DE LA VARIABLE 1

Tabla 26. VI autonomía

		AUTONOMÍA			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	23	30,3	30,3	30,3
	A veces	31	40,8	40,8	71,1
	Siempre	22	28,9	28,9	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

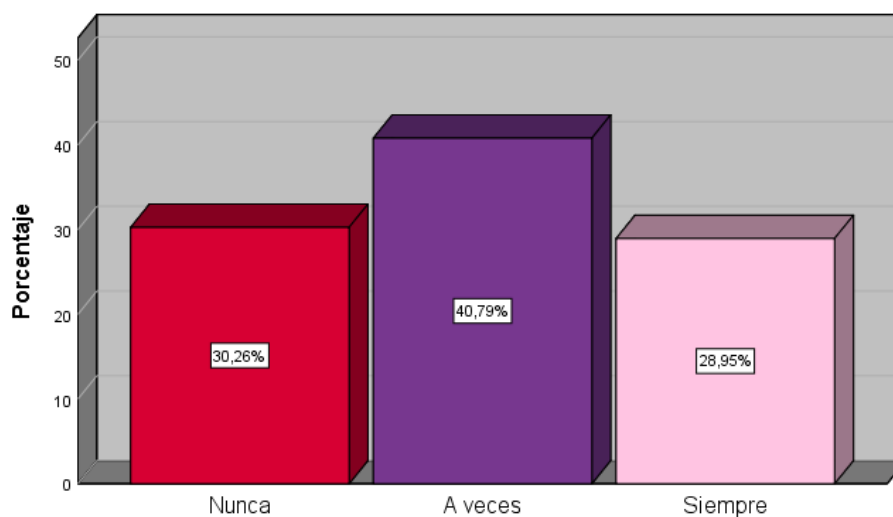


Figura 7 autonomía.

En la variable autonomía, los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 40,8% “a veces”, seguidamente el 30,3% “nunca” y el 28,9% es “siempre”.

Teniendo como resultado, podemos mencionar que la mayor parte de los niños y niñas carecen de la autonomía.

### 3.3.1. Resultados generales de las dimensiones de la Variable 1

Tabla 27. VI D1 cognitiva

		COGNITIVA			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	33	43,4	43,4	43,4
	A veces	25	32,9	32,9	76,3
	Siempre	18	23,7	23,7	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

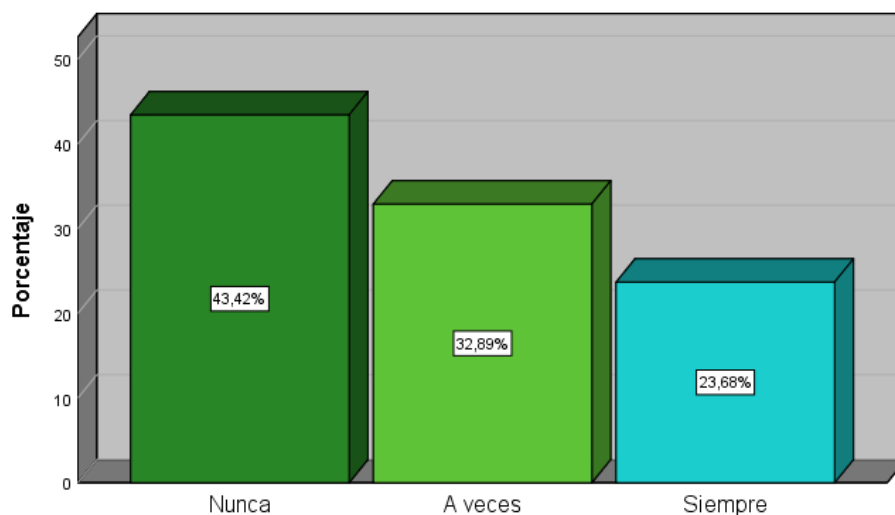


Figura 8 cognitiva.

En la dimensión cognitiva los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 43,4% nunca, seguidamente el 32,9% a veces y el 28,9% es buena.

Teniendo como resultado, podemos mencionar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron su nivel cognitivo.

Tabla 28. V1 D2 comunicativa

		<b>COMUNICATIVA</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	32	42,1	42,1	42,1
	A veces	25	32,9	32,9	75,0
	Siempre	19	25,0	25,0	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

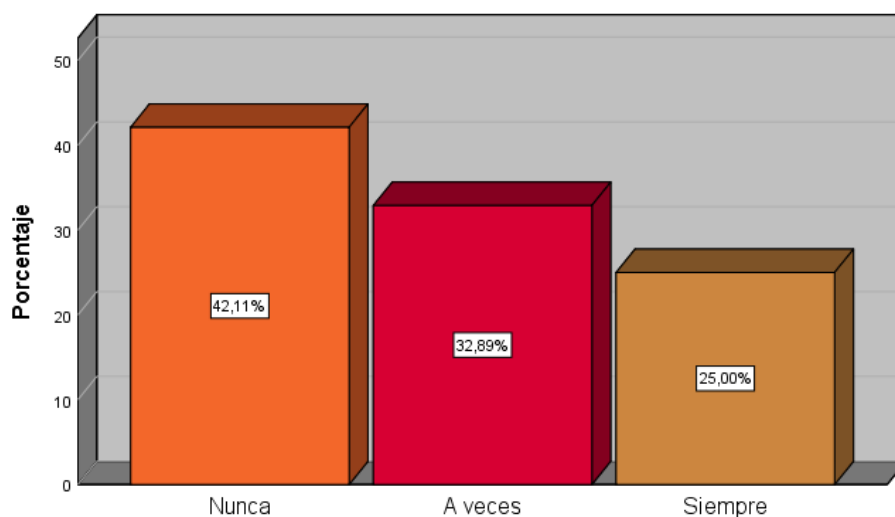


Figura 9 comunicativa.

En la dimensión comunicativa los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 42,1% nunca, seguidamente el 32,9% a veces y el 25.0% es buena.

Teniendo como resultado, podemos mencionar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron la parte comunicativa en el lenguaje.

Tabla 29. V1 D3 socio afectiva

		<b>SOCIOAFECTIVA</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	35	46,1	46,1	46,1
	A veces	25	32,9	32,9	78,9
	Siempre	16	21,1	21,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

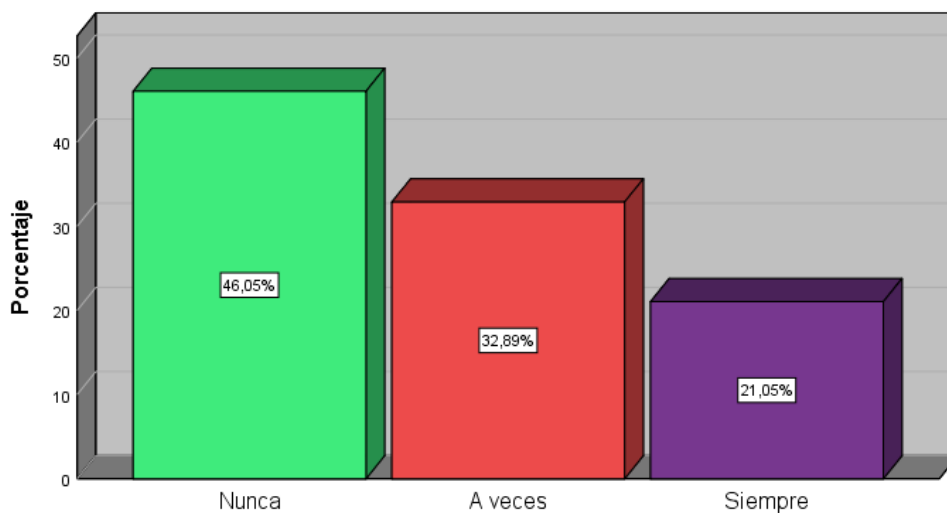


Figura 10 socio afectiva.

En la dimensión socio afectiva los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 46.1% nunca, seguidamente el 32,9% a veces y el 21.1% es buena.

Teniendo como resultado, podemos mencionar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron la parte socio afectiva.

### 3.4.RESULTADOS GENERALES DE LA VARIABLE 2

Tabla 30. V2 pensamiento crítico

		<b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	20	26,3	26,3	26,3
	A veces	34	44,7	44,7	71,1
	Siempre	22	28,9	28,9	100,0
	Total	76	100,0	100,0	



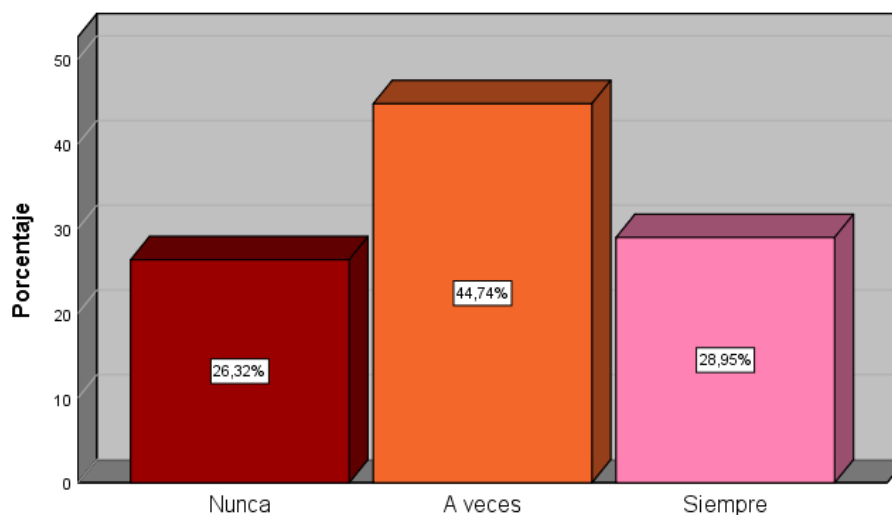


Figura 11 pensamiento crítico

En la variable pensamiento crítico, los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 44.7% a veces, seguidamente el 28.9% buena y el 28,9% a veces.

Teniendo como resultado, podemos mencionar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron su nivel de pensamiento crítico.

### 3.4.1. Resultados generales de las dimensiones de la Variable 2

Tabla 31. V2 D1 interpretación

INTERPRETACIÓN					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	36	47,4	47,4	47,4
	A veces	24	31,6	31,6	78,9
	Siempre	16	21,1	21,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

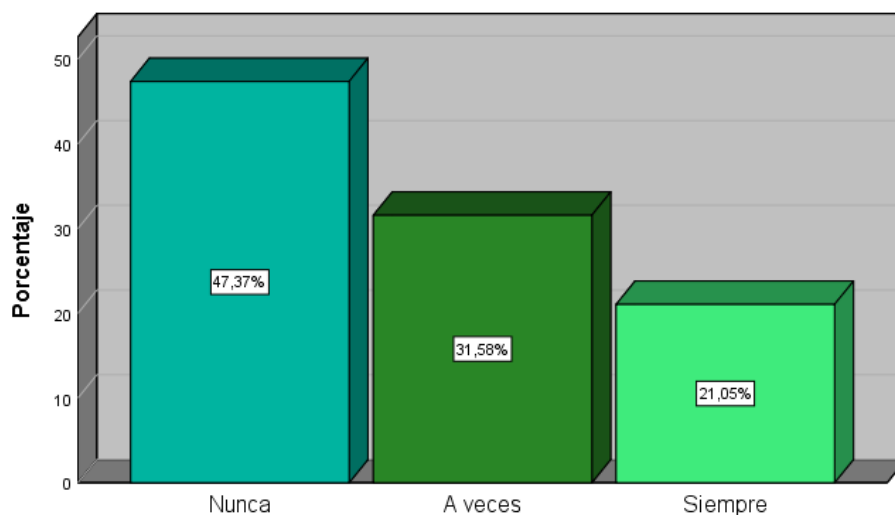


Figura 12 interpretación.

En la dimensión de interpretación, los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 47,4% nunca, seguidamente el 31,6% a veces y el 21,1% es buena.

Teniendo como resultado, podemos señalar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron su nivel interpretación.

Tabla 32. V2 D2 análisis

		<b>ANÁLISIS</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	33	43,4	43,4	43,4
	A veces	27	35,5	35,5	78,9
	Siempre	16	21,1	21,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

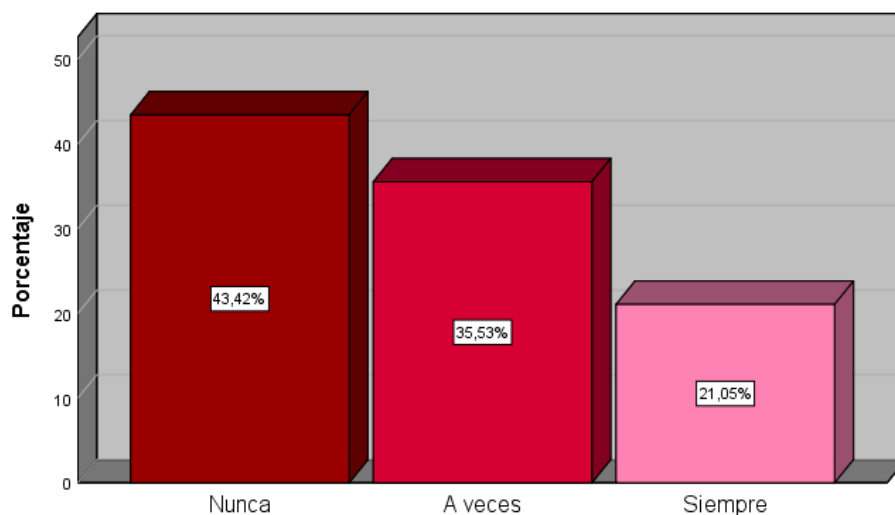


Figura 13 análisis.

En la dimensión de análisis, los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 43,4% nunca, seguidamente el 35,5% a veces y el 21,1% es buena.

Teniendo como resultado, podemos señalar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron su nivel de análisis.

Tabla 33. V2 D3 autorregulación

<b>AUTORREGULACIÓN</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	28	36,8	36,8	36,8
	A veces	29	38,2	38,2	75,0
	Siempre	19	25,0	25,0	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

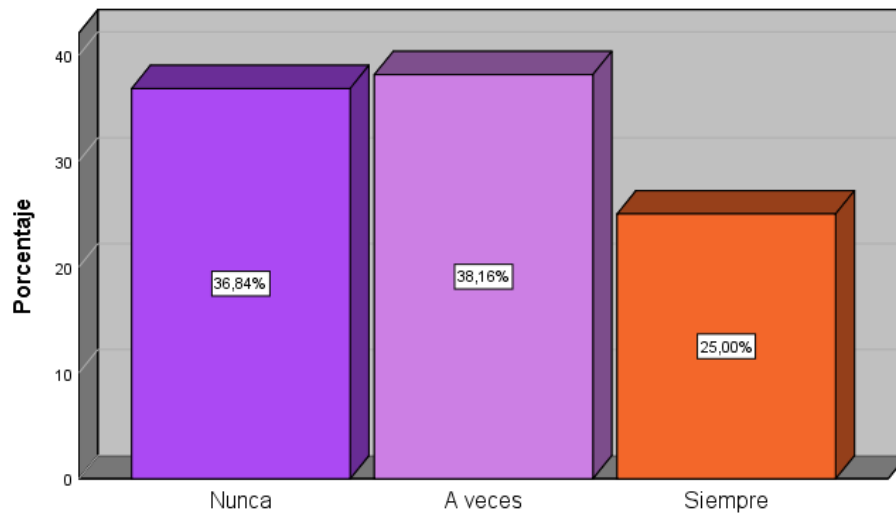


Figura 14 autorregulación.

En la dimensión de autorregulación, los resultados obtenidos en un mayor porcentaje es 38,2% a veces, seguidamente el 36,8% nunca y el 25,0% es buena.

Teniendo como resultado, podemos señalar que la mayor parte de los niños y niñas no desarrollaron su autorregulación.

### **3.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **3.5.1. Discusión sobre los resultados de la primera hipótesis específica**

##### **Existe relación entre la dimensión “Cognitiva” de la variable 1, con la dimensión “Interpretación” de la Variable 2**

De acuerdo al análisis de la tabulación cruzada entre la dimensión cognitiva y la dimensión de interpretación se llegó a la conclusión que la relación es significativa, porque mientras no se desarrolle la cognición del niño, tampoco va desarrollar su nivel de interpretación, esto significa una relación contundente entre estas dos dimensiones, pues a mayor cognición, los niños tendrán una mayor interpretación, por tanto si existe una relación significativa, es decir que la primera hipótesis específica se cumple.

Este dato se corrobora con el estudio de Sandra Susan Benites Andrade (Perú, 2011) en su tesis *“Las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva inglés - español de estudiantes de la Universidad Ricardo Palma”* quién concluye en lo siguiente: Con el uso de la prueba estadística de Pearson se ha podido analizar y establecer la correlación entre las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación de los estudiantes de la muestra tal como se pudo apreciar en la Tabla 12, donde se probó que la asociación es estadísticamente significativa, positiva baja. Por ende, se acepta la hipótesis 1 con poca significancia.

Es claro que existe una coincidencia en lo que se menciona, puesto que como resultado se obtuvo la relación correspondiente, y en el antecedente de igual forma se hace referencia a que la dimensión cognitiva tiene que ver habilidades de poder interpretar.

Teóricamente estos dos datos se sustentan en Ham, Sam H. mencionando en su artículo que la psicología cognitiva examina cómo las personas adquieren y almacenan la información externa en su memoria, y cómo la utilizan para dirigir su atención y comportamiento. Ésta incluye aspectos tales como percepción sensorial, patrones de reconocimiento, atención, memoria,

metáforas mentales, organización semántica, pensamiento y solución de problemas (...) Para este propósito, la “interpretación” es entendida como la comunicación de una institución con público no cautivo en lugares de esparcimiento y ocio. La distinción entre audiencia cautiva y no cautiva es necesaria ya que, como es bien sabido, la gente que frecuenta lugares de ocio tiene exigencias especiales en cuanto a los intérpretes y la interpretación

Otra vez queda claro que la dimensión cognitiva como la capacidad para poder tomar decisiones o controlar sus emociones que tiene que ver con la dimensión interpretativa que relaciona con sus experiencias o criterios.

En todo caso la primera hipótesis específica: Existe la relación que tiene la dimensión cognitiva con la dimensión interpretación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani – 2022, planteada se comprueba, que, si existe una relación significativa con los aportes de los antecedentes, la teoría y los resultados de la investigación

### **3.5.2. Discusión sobre los resultados de la segunda hipótesis específica**

#### **Existe relación entre la dimensión “Comunicativa” de la variable 1, con la dimensión “Análisis” de la Variable 2**

De acuerdo al análisis de la tabulación cruzada entre la dimensión comunicativa y la dimensión de análisis se llegó a la conclusión que existe una relación entre ambas dimensiones, es decir que la dimensión de análisis repercute de manera directa en la dimensión comunicativa de los estudiantes, si los niños y niñas no desarrollan su nivel de análisis tampoco desarrollarán su nivel comunicativo o viceversa, por tanto, si existe una relación significativa, esto permite señalar que la segunda hipótesis específica se cumple.

Este dato se comprueba con el estudio de Victoria Guadamillas Gómez (España, 2014) en su (Tesis: El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.), quién concluye en lo siguiente:

Así pues, este estudio demuestra la relación que se genera entre el desarrollo de actividades mediante materiales creativos (poesía o canción, teatro y cómic) y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en lengua inglesa. Lo hace a través del desarrollo de criterios de estudio y su aplicación en el análisis de secuencias de didácticas, que, además de haber sido empleados para esta investigación, pueden servir como herramienta de estudio para trabajos posteriores. Nuestro estudio de manuales verifica la hipótesis principal de nuestro trabajo, es decir, que existe, de hecho, una alta relación entre las actividades basadas en la poesía o la canción, el teatro o el cómic mostradas en los manuales y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. Sin embargo, de los cuatro manuales estudiados, observamos que las actividades son, de manera global, mejor tratadas en unos que en otros, destacando la presentación de los recursos que se lleva a cabo en el Manual 4. Esto queda confirmado en el análisis descriptivo de manuales desarrollado en el capítulo IV. Además, esta tesis contaba también con otros objetivos secundarios que asociábamos con preguntas secundarias en nuestra investigación y cuya resolución describimos a continuación.

Es claro que, si existe coincidencia en lo que se menciona puesto que como resultado se obtuvo la relación correspondiente, así mismo, en el antecedente se hace referencia que la dimensión comunicativa establece una relación con la dimensión de análisis, cabe señalar también que la dimensión comunicativa produce habilidades para comprender y tener un buen análisis.

Y si a esto se suma la teoría, Pilleux menciona que sólo puede existir el análisis del discurso con un corpus obtenido a partir de datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y, además, crea contexto. El hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, esto es, si posee la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística

Nuevamente se puede reafirmar que la dimensión comunicativa es generadora de un contexto empírico es decir crea o revive contextos y a partir de ello se obtiene un buen análisis basado en hechos empíricos.

En todo caso la segunda hipótesis específica: Existe relación entre la dimensión “comunicativa” con la dimensión de “análisis” en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani – 2022, planteada se comprueba con los aportes de los antecedentes, la teoría y los resultados de la investigación significativa.

### **3.5.3. Discusión sobre los resultados de la tercera hipótesis específica**

#### **Existe relación entre la dimensión “Socio afectiva” de la variable 1, con la dimensión “Autorregulación” de la Variable 2**

De acuerdo al análisis de la tabulación cruzada entre la dimensión socio afectiva y la dimensión de autorregulación se llegó a la conclusión de que existe una relación entre ambas dimensiones, es decir que la autorregulación influye de manera directa en la dimensión socio afectiva de los niños y niñas. Por tanto, se llega a la conclusión que si existe una relación significativa. Esto permite señalar que la tercera hipótesis específica se cumple.

Este dato se comprueba con el estudio de Jesús Humberto Correa Grijalba (Colombia, 2020) en su (Tesis: “Desarrollo socioafectivo en niños víctimas de conflicto armado colombiano: apego, autorregulación emocional y resiliencia”) quién concluye en lo siguiente: Esta investigación deja en evidencia la relación estrecha entre las diferentes dimensiones y factores del apego, la resiliencia y la autorregulación emocional, así como la relación entre la calidad de las interacciones personales y la percepción de los ambientes. En este sentido, se fortalece la perspectiva evolucionista ecológica como una alternativa para futuras investigaciones en desarrollo socioafectivo, puesto que permite entenderlo como un proceso de interacción mutua entre la biología y los contextos, donde se construyen vínculos, competencias y habilidades que configuran la vida social y afectiva de los niños.



Es claro que existe coincidencia en lo que se menciona puesto que como resultado se obtuvo la relación correspondiente, y en el antecedente de igual forma se hace referencia que la dimensión socio afectiva produce emociones y la autorregulación regula las emociones producidas por uno mismo.

Y si a esto se suma la teoría, que menciona (Fernández , Luquez, & Leal) De los procesos socio-afectivos relacionados con la actitud social que en el ámbito escolar pudieran estar asociados con el aprendizaje y con la práctica de valores en los estudiantes de la II etapa de Educación Básica, prevaleció la empatía, lo cual indica la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales, tan necesarias para crear climas agradables, abiertos y afectivos que garanticen el progreso de las actividades emprendidas en los ambientes educativos en pro de contribuir con la formación de valores estudiantiles. Por otra parte, se observó, en una tendencia mayoritaria, pocas manifestaciones en relación con la actitud personal, específicamente en procesos relacionados con: autoconocimiento, autorregulación y motivación, factores estos que pudieran ser determinantes del éxito escolar, las relaciones sociales; y constituyen el punto de partida para el desarrollo de la seguridad, el autocontrol y motivación al logro, elementos también necesarios para cultivar valores en los alumnos y alumnas, que luego ellos pondrán en práctica en su evolución personal y social.

Se recalca que la dimensión socio afectiva es generadora de emociones que tiene que ver con la dimensión de autorregulación quién es la que regula las emociones de uno mismo.

En todo caso la tercera hipótesis específica: Existe relación entre la dimensión “socio afectiva” con la dimensión autorregulación en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani - 2022 planteada se comprueba con los aportes de los antecedentes, la teoría y los resultados de la investigación es significativa.

#### 3.5.4. **Discusión sobre los resultados de la hipótesis general**

##### **Existe relación entre la variable 1 “Autonomía”, con la Variable 2 “Pensamiento crítico”**

De acuerdo al análisis de la tabulación cruzada entre la variable autonomía la dimensión de pensamiento crítico, se llegó a la conclusión de que existe una relación entre ambas variables, es decir, la autonomía influye de manera directa en el pensamiento crítico de los niños y niñas, es decir cuanto más autónomos sean los niños tendrán un nivel mayor de pensamiento crítico, por ende, sí existe una relación significativa entre ambas variables, o sea la hipótesis general se cumple.

Este dato se corrobora con el estudio de Edith Huallpa Montufar (Perú, 2018) en su (Tesis: Autonomía personal y pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018), quién concluye en lo siguiente: según a los datos obtenidos en la presente investigación se puede concluir que efectivamente existe una relación entre la autonomía personal y el pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, año 2018, de esta manera se puede afirmar que la hipótesis general vincula estas variables. Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), puesto que el coeficiente de correlación de Pearson es mayor a cero, este coeficiente es de 0,694, un valor positivo, es decir que existe una relación entre la autonomía personal y el pensamiento crítico, se puede considerar que esta asociación es estadísticamente significativa con un nivel de confianza del 95%.

Es claro que existe coincidencia en lo que se menciona puesto que como resultado se obtuvo la relación correspondiente, y en el antecedente de igual forma se hace referencia a que la autonomía tiene que ver con las acciones que puede realizar uno mismo tomando en cuenta su nivel de pensamiento crítico, es decir tomar acciones o decisiones con un criterio de juicio.

Teóricamente estos dos resultados se sustentan en las autoras Constance Kamii y Pilar López quienes mencionan que la autonomía, en una palabra, significa ser capaz de pensar críticamente

por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el terreno moral como en el intelectual. Dentro de esta perspectiva no se enseñará a leer simplemente enseñando las técnicas de la lectura, ni se enseñará la aritmética simplemente enseñando las técnicas del cálculo. El profesor se preocupará constantemente de que el niño sea capaz de tomar iniciativas, tener su propia opinión, debatir cuestiones y desarrollar la confianza en su propia capacidad de imaginar cosas, tanto en el terreno intelectual como en el moral. Entonces se puede mencionar que existe una relación entre “la autonomía” y “pensamiento crítico” ya que si una persona autónoma realiza acciones por sí misma podrá tener la capacidad de poder juzgar desde varios puntos de vista o tener la propia iniciativa para poder dar una solución moralmente e intelectualmente.

En todo caso la hipótesis general: Existe relación significativa entre la autonomía y pensamiento crítico en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani – 2022 planteada se comprueba con los aportes de los antecedentes, la teoría y los resultados de la investigación

## CONCLUSIONES

**PRIMERA:** A partir de los resultados obtenidos de la investigación corroborado por el análisis estadística se respondió a lo planteado en el primer objetivo específico que consiste en identificar la relación entre la dimensión “cognitiva” de la variable 1 con la dimensión “Interpretación” de la variable 2; por lo cual se afirma la primera hipótesis específica que indica que existe relación entre ellas, los resultados estadísticos a través de las tablas cruzadas nos señalan que la dimensión cognitiva, genera un 87,9% de los niños y niñas que están en un nivel de “inicio” sin embargo existe un 55,6% de los niños que están en un nivel “logrado”, porque mientras no se desarrolle la cognición del niño, tampoco desarrollará su nivel de interpretación, esto significa una relación contundente entre estas dos dimensiones, pues a mayor cognición, los niños tendrán una mayor interpretación, se puede resumir que existe una relación significativa entre la dimensión cognitiva y la dimensión de interpretación.

**SEGUNDA:** Se respondió a lo planteado en el segundo objetivo específico, consiste en identificar la relación entre la dimensión “comunicativa” de la variable 1 con la dimensión “análisis” de la variable 2; es decir se confirma la segunda hipótesis específica referida a la relación entre las dimensiones mencionadas. Los resultados estadísticos a través de las tablas cruzadas nos indican, que existe una relación significativa entre la dimensión comunicativa y la dimensión de análisis pues genera un porcentaje de 90, 6% de los niños y niñas que están en un nivel de “inicio” y un 56,0% de los niños y niñas están en “proceso”, la dimensión de análisis repercute de manera directa en la dimensión comunicativa de los estudiantes, si los niños y niñas no desarrollan su nivel de análisis tampoco desarrollarán su nivel comunicativo, asumiendo los resultados se concluye que la

dimensión comunicativa contribuye de manera directa en análisis de los niños y niñas es decir existe una relación significativa.

**TERCERA:** Se dio respuesta al tercer objetivo específico confirmando lo planteado en la tercera hipótesis específica que planteaba la relación entre la dimensión “socio afectiva” de la variable 1; con la dimensión “autorregulación” de la variable 2 cabe señalar que se confirma la tercera hipótesis específica que señala que existe relación entre las dimensiones. Los resultados estadísticos a través de la tabla cruzada nos indican que la dimensión socio afectiva genera un 68,6% de los niños y niñas que están en un nivel de “inicio” a su vez un 62,5% alcanza un nivel de “logrado” en la dimensión de autorregulación, se puede resumir que existe una relación significativa entre ambas dimensiones, es decir que la autorregulación influye de manera directa en la dimensión socio afectiva de los niños y niñas.

**CUARTA:** Finalmente el estudio también aclara el objetivo general planteado en la investigación, confirmando además la hipótesis alterna que planteaba se observa que  $p=\text{significancia } 0,00 < 0,05$  por lo tanto se debe aceptar la  $H_a$ , es decir existe relación significativa entre la autonomía y el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. Cuna jardín Manuel Prado de Sicuani del 2022, generando un 81,8% de nivel “logrado y un 74,2% de los niños y niñas que están en un nivel de “proceso”, es decir, la autonomía influye de manera directa en el pensamiento crítico de los niños y niñas, o sea cuanto más autónomos sean los niños tendrán un nivel mayor de pensamiento crítico. Teniendo en cuenta los resultados se concluye una relación significativa de los resultados estadísticos.

## RECOMENDACIONES

**PRIMERO:** Al ministerio de educación. Que formule políticas educativas o diseños curriculares, este último que tenga mayores competencias en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, por otro lado implementar algunos juegos lúdicos, salas de psicomotricidad o también que los libros que proporciona el ministerio de educación, tengan actividades que desarrolle la autonomía y el pensamiento crítico y evitar en lo posible el pensamiento memorístico, más bien impulsar el pensamiento crítico al mismo tiempo la autonomía en los estudiantes. Con el propósito de desarrollar y garantizar un buen aprendizaje, para este fin el ministerio de educación trabajará en coordinación con la gerencia regional de educación – Cusco.

**SEGUNDO:** A la Gerencia Regional de Educación Cusco que promueva, regule y supervise los servicios referidos a la educación inicial en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa Local para generar la autonomía y el pensamiento crítico, todo ello será necesario que la Gerencia de Educación Regional realice monitoreos y acompañamientos a los docentes desde una mirada crítica reflexiva, donde se pueda evidenciar que los docentes de aula estén desarrollando la autonomía y el pensamiento crítico, así mismo guiar en ese camino a los niños y niñas.

**TERCERA:** A la Unidad de Gestión Educativa Local de Canchis, poner actividades que puedan garantizar el desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico en los estudiantes, para ello deben brindar asistencia técnica y capacitación a los docentes sobre el uso adecuado de los materiales y recursos educativos, que puedan ser favorecedores en el desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico en los niños y niñas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benites, S. S. (2018). *Tesis Las habilidades cognitivas de orden superior y la calidad de interpretación consecutiva de inglés-español de estudiantes de la universidad Ricardo Palma*. Lima (Perú): Repositorio Académico USMP.
- Caamaño, J. M. (2013). *La autonomía moral: El ser y la identidad*. Madrid (España): Impreso en España.
- Cadena, P., Aguilar, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F., & Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1603-1617.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo*. Bogotá (Colombia): José Vicente Joven Núñez.
- Carmona, D. (2020). Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad. *Escuela de Estudios Generales*, 18.
- Carrera, C., Serna, P., Madrigal, J., Lara, Y. I., Meléndez, P., González, M., & Hurtado, J. M. (2021). *El Pensamiento Crítico, Germen de la Transformación Social y Educativa*. Chihuahua (México): REDIECH.
- Carrera, M. (2019). *Tesis El desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de 3 a 5 años desde la metodología Montessori en el Centro Educativo El Trébol*. Quito (Ecuador): Universidad central de Ecuador Facultad de Filosofía, letras y ciencias de la Educación Carrera de educación Parvularia.
- Carrillo, M. C., Hamit, A. R., Benjumea, D. C., & Segura, M. C. (2017). Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización. *Med*, 12.
- Castro, Y., & Silva, F. (2019). *Tesis Pensamiento crítico en el area de ciencias sociales de los estudiantes de 5ª de secundaria de la I.E.MX. de Aplicación Fortunato Luciano*

- Herrera - Cusco Periodo 2019-*. Cusco (Perú): Universidad nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Ccallo, C. (2019). *Tesis El desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 años de la I.E.I. N°858 Huanatínco Cusco*. Puno (Perú): Universidad Nacional del Altiplano .
- Consejo de Europa. (2002). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching*. Madrid (España): Artes Gráficas Fernandez Cuidad, S. L. -Madrid.
- Cornejo, I. (2018). *Tesis el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 1678 "Rayitos de Luz" Nuevo Chimbote, 2017*. Chimbote (Perú): Universidad Católica los Ángeles Chimbote.
- Correa , J. H. (2020). *Tesis: "Desarrollo socioafectivo en niños víctimas de conflicto armado colombiano: apego, autorregulación emocional y resiliencia"*. Cundinamarca (Colombia): Universidad de la Sabana.
- Duque San Juan, P., & Cid Gala, M. (S/F). Programas para la mejora de la autonomía cognitiva. Resumen de conocimientos y ejemplo de resultados en la práctica real. *Fundación Caser*, 15.
- Facione, P. (2007). *Eduteka*. Obtenido de Eduteka:  
<http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fernández , O., Luquez, P., & Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17.
- Flores, A. (2017). *Eel nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los niños y niñas de 5 años de nivel inicial de la Institución Educativa Ruso N°302 – Chimbote, Año 2017*. Chimbote: Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
- Galindo, J. D. (2012). Sobre la noción de autonomía en Jean Piaget. *Educación y ciencia*, 23-33.



- Gonzales , R., & Otero , C. A. (2021). Perspectivas y retos del pensamiento crítico: nivel de desarrollo en estudiantes de pregrado. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 124 - 133.
- Guadamillas, V. (2014). *Tesis: El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. Provincia de Toledo (España): Universidad De Castilla-La Mancha Facultad De Educación De Toledo Departamento De Filología Moderna.
- Ham, S. H. (1983). La psicología cognitiva y la interpretación: síntesis y aplicación. *Journal of Interpretation*, 08.
- Huallpa, E. (2018). *Tesis: Autonomía personal y pensamiento crítico de estudiantes del tercer grado de primaria de la institución educativa San Luis Gonzaga, 2018*. San Luis (Perú): Universidad Cesar Vallejo.
- Illescas, J. (2011). *Tesis habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico en el currículo del primer año*. Cuenca (Ecuador): Universidad de Cuenca.
- Jaramillo, O. L. (2019). Fortalecimiento del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Educación Superior. *Conocimiento Investigación Educación*, 38-49.
- Kamii , C., & López, P. (29 de Abril de 2014). *tandfonline*. Obtenido de tandfonline: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1982.10821934>
- Leoni, S. (Mayo de 2009). *Cuadernos de Educación y Desarrollo* . Obtenido de Cuadernos de Educación y Desarrollo : <https://www.eumed.net/rev/ced/03/sl.htm>
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. España (Barcelona): Octaedro.
- Martín, G., Badia, M., & Coll, B. (2013). Montessori y el desarrollo de la autonomía. 14.

- Mazo, H. M. (2012). La autonomía: principio ético contemporáneo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 115-132.
- Miguel, J., Melendo, A. M., Fernández, P., & Lopez, M. R. (2016). *Espíritu crítico y educación*. España: CEASGA.
- Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista colombiana de psicología*, 191.
- Morales, L. Z. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en Educación*, 23.
- Nassr, B. (2017). *Tesis El desarrollo de la autonomía a través del juego trabajo en niños de 4 años de edad de una Institución Educativa particular del Distrito de Castilla. Piura*. Piura (Perú): Universidad de Piura.
- Ñaupas, H., Palacios, J., Valdivia, M., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de las Tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Paniagua, F., Condori, P., & Felix, M. (2017). *Investigación científica en Educación*. Juliaca (Puno): Industria Gráfica Maxcolor S.A.C.
- Pilleux, M. (SF de SF de 2001). *Scielo*. Obtenido de Scielo:  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Reorganización Curricular por Ciclos. (SF). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto*. Bogotá (Colombia): Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Sánchez. (1973). *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid (España): GREDOS.

## ANEXOS



Ilustración 1 Niños clasificando los bloques lógicos por colores.



Ilustración 2 Niños festejando el día de la jura de la bandera.



Ilustración 3 Niños socializando a través de una watiada.



Ilustración 4 Trabajo realizado por los niños de 5 años interpretando la derecha e izquierda.



Ilustración 5 Integrantes del grupo de investigación realizando su trabajo de tesis dentro de la escuela.



Ilustración 6 Integrantes del grupo de investigación realizando su trabajo de tesis.

## INSTRUMENTO

## Variable 1 la autonomía

Guía de observación dirigida para las niñas y niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani.

## Guía de observación sobre autonomía

Lugar: Sicuani

Fecha: 24 de mayo del 2022

Nombre: Sergio Sebastian Tuesta Mendoza Edad: 5 años

DIMENSIONES	Nº	ENUNCIADOS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
COGNITIVA	01	Controla a sus compañeros de clase cuando generan desorden.	✓		
	02	Toma el control frente a un problema que se presenta en el aula.		✓	
	03	Cumple las reglas establecidas por propia voluntad.			✓
	04	Toma decisiones de manera autónoma frente a diversas circunstancias.		✓	
	05	Da soluciones frente a un problema que se presenta.		✓	
	06	Por iniciativa propia ayuda a sus compañeros en situaciones problemáticas.		✓	
COMUNICATIVA	07	Se comunica de manera clara en su lengua materna.			✓
	08	Reflexiona al clasificar los objetos.			✓
	09	Valora y respeta su lengua en la que se comunica.			✓
	10	Da a conocer en que lengua se comunica.		✓	
	11	Lee diversos tipos de texto por propia iniciativa.		✓	
	12	Explica a sus pares sobre una exposición determinada.		✓	
SOCIOAFECTIVA	13	Da a conocer su posible respuesta frente al problema planteado.			✓
	14	Es voluntario para exponer su trabajo en el cierre de la actividad.			✓
	15	Realiza su trabajo para recibir una compensación afectiva por parte de la docente.			✓
	16	Realiza sus trabajos de manera autónoma.		✓	
	17	Participa con seguridad durante el aprendizaje.		✓	
	18	Por iniciativa propia muestra interés por aprender más.		✓	

NUNCA = 1

A VECES = 2

SIEMPRE = 3

Ilustración 7 Instrumento de la V1 "Autonomía"

INSTRUMENTO:

Variable 2 Pensamiento crítico

Guía de observación dirigida para las niñas y niños de 5 años de la Cuna Jardín Manuel Prado de Sicuani.

**Guía de observación sobre pensamiento crítico**

Lugar: ... Sicuani ...

Fecha: ... 29 de mayo del 2022 ...

Nombre: ... Sergio ... Sebastian ... T. Uesta ... Mendoza ... Edad: ... 5 años ...

	Nº	ENUNCIADOS	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
INTERPRETACIÓN	01	Clasifica los objetos en la hora del juego libre.			✓
	02	Clasifica los objetos.		✓	
	03	Interpreta la expresión del rostro de sus compañeros.		✓	
	04	Deduca el significado de una palabra o imagen.		✓	
	05	Realiza preguntas a su docente para aclarar sus dudas.			✓
	06	Explica a sus pares sobre una exposición determinada.	✓		
ANÁLISIS	07	Identifica lo real de lo falso en clases.			✓
	08	Relaciona sus experiencias vivenciales con las de sus compañeros.		✓	
	09	Identifica la idea principal de un texto.	✓		
	10	Opina sobre las ideas de sus compañeros.		✓	
	11	Identifica argumentos de desenlace feliz o triste.	✓		
	12	Comenta sobre la actividad del día		✓	
AUTORREGULACIÓN	13	Es consciente de los resultados obtenidos de su trabajo.			✓
	14	Se da cuenta de sus errores al no cumplir las normas de convivencia.		✓	
	15	Se da cuenta si está bien o mal su trabajo.			✓
	16	Valida su propia forma de aprender.		✓	
	17	Reconoce sus errores al no cumplir las normas de convivencia.			✓
	18	Corrige por sí mismo sus errores en las actividades del día.		✓	

NUNCA = 1

A VECES = 2

SIEMPRE = 3

Ilustración 8 Instrumento de la V2 "Pensamiento crítico"