

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

[DOI 10.35381/noesisin.v8i16.868](https://doi.org/10.35381/noesisin.v8i16.868)

Desarrollo de la autonomía infantil mediante rutinas pedagógicas en educación inicial

Development of children's autonomy through pedagogical routines in early childhood education

Jenny Raquel Pin-Molina
jennyr.pin@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación, Guayaquil, Guayas
Ecuador
<https://orcid.org/0009-0004-0112-8863>

Antony Paul Espiritu-Martinez
aespiritu@unaat.edu.pe
Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Tarma, Junín
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4885-7068>

Esthela Cecibel Vera-Morales
esthelac.vera@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación, Quevedo, Los Ríos
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-3145-2475>

Raiza Rossibel Mosquera-Vera
raiza.mosquera@docentes.educacion.edu.ec
Ministerio de Educación, Guayaquil, Guayas
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-7071-4357>

Recepción: 25 de marzo 2026

Revisado: 26 de abril 2026

Aprobación: 15 de mayo 2026

Publicado: 01 de julio 2026

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

RESUMEN

El propósito de este artículo fue proponer un modelo de rutinas pedagógicas orientado al desarrollo de la autonomía infantil en educación inicial. Se trabajó con un enfoque cualitativo y un diseño documental-propositivo: mediante análisis hermenéutico de investigaciones publicadas en revistas científicas, se identificaron las dimensiones de la autonomía en la primera infancia y las funciones pedagógicas de las rutinas, y a partir de ellas se elaboró una propuesta. Los resultados se organizan en tres partes: una caracterización de la autonomía en cuatro dimensiones (cuidado personal, organización del entorno, toma de decisiones y regulación socioemocional); un análisis de los momentos de la jornada como oportunidades de aprendizaje; y un modelo de cinco rutinas con andamiaje decreciente, acompañado de indicadores de observación para su seguimiento. Se concluye que las rutinas favorecen la autonomía cuando dejan de ser actos repetitivos impuestos por el adulto y se convierten en secuencias predecibles en las que el niño participa, elige y asume progresivamente responsabilidades, con la colaboración de la familia.

Descriptores: Educación de la primera infancia; autonomía; desarrollo del niño; métodos pedagógicos; participación de los padres. (Tesauro UNESCO)

ABSTRACT

The purpose of this article was to propose a model of pedagogical routines aimed at developing children's autonomy in early childhood education. A qualitative approach with a documentary-propositional design was used: through a hermeneutic analysis of research published in scientific journals, the dimensions of autonomy in early childhood and the pedagogical functions of routines were identified, and a proposal was developed on that basis. The results are organized in three parts: a characterization of autonomy in four dimensions (self-care, organization of the environment, decision-making and socio-emotional regulation); an analysis of the moments of the school day as learning opportunities; and a model of five routines with gradually decreasing scaffolding, together with observation indicators for follow-up. It is concluded that routines foster autonomy when they stop being repetitive acts imposed by adults and become predictable sequences in which children take part, make choices and progressively assume responsibilities, with the collaboration of their families.

Descriptors: Early childhood education; autonomy; child development; teaching methods; parent participation. (UNESCO Thesaurus)

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

INTRODUCCIÓN

Ponerse la chaqueta sin ayuda, elegir en qué rincón jugar, guardar los materiales o esperar el turno para lavarse las manos son logros pequeños a los ojos de un adulto, pero decisivos para un niño de tres a cinco años. Cada uno de ellos expresa una forma de autonomía, es decir, la capacidad creciente de actuar por iniciativa propia, cuidar de sí mismo y tomar decisiones adecuadas a su edad. En la educación inicial, esta capacidad no es un contenido más, sino una condición para que el niño participe con seguridad en la vida escolar y social.

La autonomía no aparece de forma espontánea. Se construye en la interacción con adultos que confían en las posibilidades del niño y le ofrecen oportunidades reales para intentar, equivocarse y volver a intentar. Ticona Arapa et al. (2025), en un estudio con familias de niños de cinco años de una zona rural de Puno, la describen como un proceso gradual y desigual, y encontraron que el reconocimiento de los logros por parte de los padres se relacionaba de forma significativa con la autoestima y la seguridad infantil. En la misma línea, Dupeyrón García et al. (2021) advierten que muchas familias guían poco a sus hijos en tareas sencillas o no saben qué estimular, lo que limita el desarrollo de la independencia en la infancia temprana.

La escuela tiene, por tanto, un papel complementario al del hogar. Uno de sus recursos más cotidianos, y a la vez menos aprovechados, son las rutinas: los momentos que se repiten cada día, como la llegada, el saludo, la higiene, la alimentación, el juego, el orden y la despedida. Cuando se organizan con intención pedagógica, estas secuencias brindan al niño un marco predecible que le permite anticipar lo que viene y asumir, poco a poco, tareas que antes realizaba el adulto. Vasquez Bada & Ríos Gonzales (2025) mostraron, por ejemplo, que una intervención basada en el juego libre elevó el nivel de autonomía de niños peruanos de cinco años, lo que confirma que las situaciones de la jornada pueden convertirse en oportunidades formativas.

No obstante, el uso de las rutinas en el aula suele quedarse en lo organizativo. Se repiten para mantener el orden, pero rara vez se planifican como espacios de aprendizaje con

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

metas, apoyos graduales y criterios de observación. A ello se suman la escasa profesionalización de quienes atienden a la primera infancia en algunos países de la región (Alaníz-Hernández, 2024) y la dificultad de articular el trabajo del aula con la orientación a las familias (Rojas Valladares et al., 2024). En este escenario, resulta pertinente ofrecer a los docentes de educación inicial una propuesta concreta que convierta las rutinas en una vía sistemática para formar la autonomía.

En consecuencia, el objetivo de este artículo es proponer un modelo de rutinas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía infantil en educación inicial, sustentado en la evidencia científica disponible.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño documental-propositivo. A diferencia de una revisión sistemática, su finalidad no fue inventariar la producción científica, sino interpretar la evidencia disponible para fundamentar y construir una propuesta pedagógica. Se emplearon los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo, junto con el análisis hermenéutico de los textos.

Las fuentes se seleccionaron de manera intencional entre artículos publicados en revistas científicas arbitradas, con prioridad para las indexadas en SciELO, que abordaran la autonomía en la primera infancia, las rutinas y la organización del aula, la regulación emocional infantil, la orientación familiar o la formación docente en educación inicial. El proceso se desarrolló en tres fases, que se resumen en la tabla 1.

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

Tabla 1.
Fases del estudio.

Fase	Descripción
Análisis documental	Lectura crítica de las fuentes y registro de ideas clave en fichas de contenido.
Categorización	Identificación de las dimensiones de la autonomía y de las funciones pedagógicas de las rutinas.
Elaboración de la propuesta	Diseño del modelo de rutinas, de su secuencia de andamiaje y de los indicadores de observación.

Elaboración: Los autores.

La interpretación de las fuentes se realizó de forma colegiada entre los autores, contrastando las categorías hasta alcanzar consenso. La propuesta resultante se presenta como un modelo teórico-práctico que deberá validarse posteriormente mediante juicio de expertos y su aplicación en aulas de educación inicial.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en tres apartados: las dimensiones de la autonomía infantil, las funciones pedagógicas de las rutinas y el modelo propuesto.

Tabla 2.
Dimensiones de la autonomía en la primera infancia.

Dimensión	Descripción	Ejemplos de conductas observables
Cuidado personal	Capacidad de atender necesidades básicas de higiene, vestido y alimentación.	Lavarse las manos, ponerse los zapatos, servirse agua.

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

Dimensión	Descripción	Ejemplos de conductas observables
Organización del entorno	Participación en el orden y cuidado de los espacios y materiales comunes.	Guardar juguetes, ubicar su mochila, cuidar plantas del aula.
Toma de decisiones	Posibilidad de elegir entre alternativas y asumir sus consecuencias.	Escoger un rincón de juego, proponer una actividad.
Regulación socioemocional	Manejo progresivo de emociones y relaciones con los demás.	Esperar turnos, pedir ayuda, calmarse tras una frustración.

Elaboración: Los autores, a partir de Dupeyrón García et al. (2021), Ticona Arapa et al. (2025) y Barraza-López (2026).

La tabla 2 muestra que la autonomía infantil abarca mucho más que el cuidado de sí mismo. Dupeyrón García et al. (2021) organizan las tareas sencillas que favorecen la independencia en tres ámbitos: el autocuidado, las labores del hogar y el cuidado de la naturaleza. Ticona Arapa et al. (2025) incorporan la toma de decisiones y la confianza en sí mismo, y destacan que el reconocimiento del adulto sostiene la seguridad del niño. La dimensión socioemocional se fundamenta en Barraza-López (2026), quien sostiene que la regulación emocional puede aprenderse y que, en las primeras edades, depende de un vínculo afectivo que valide lo que el niño siente.

Tabla 3.

Funciones pedagógicas de las rutinas.

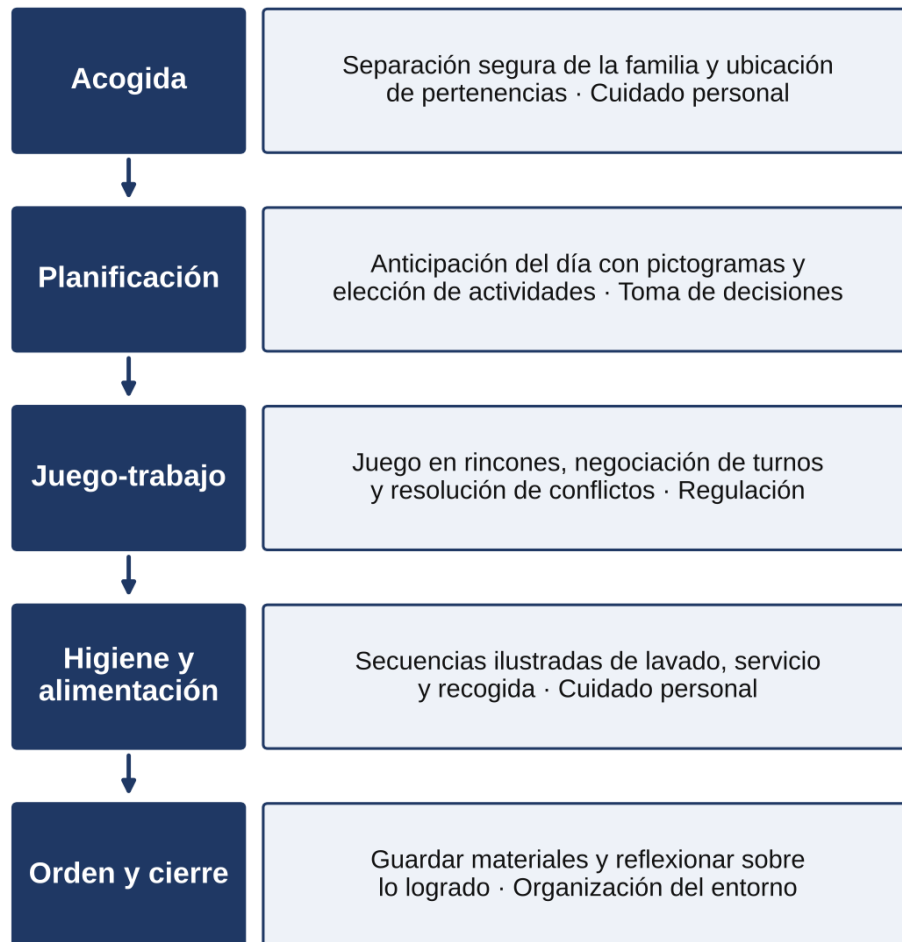
Funciones pedagógicas de las rutinas
Anticipación y seguridad
Práctica repetida de hábitos
Participación y elección
Vínculo con la familia

Fuente: Vallejo-Ruiz & Torres-Soto (2020); Rojas-Ospina et al. (2025); Vasquez Bada & Ríos Gonzales (2025).

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

Del análisis se desprenden cuatro funciones de las rutinas. La primera es la anticipación: cuando la jornada sigue una secuencia estable, el niño sabe qué ocurrirá después y puede actuar sin depender de las indicaciones constantes del adulto. La segunda es la práctica repetida, que convierte las acciones en hábitos. La tercera es la participación, que exige dejar márgenes de elección dentro de la estructura; en este sentido, el juego libre permitió que los niños tomaran decisiones y ganaran autonomía (Vasquez Bada & Ríos Gonzales, 2025). La cuarta es el vínculo con la familia, que prolonga en casa lo aprendido en el aula. Estas funciones dependen de la calidad de las interacciones: Rojas-Ospina et al. (2025) mostraron que el acompañamiento a docentes mejoró el clima del aula, la sensibilidad docente y la productividad, mientras que las maestras consultadas por Vallejo-Ruiz & Torres-Soto (2020) señalaron que las actividades deben respetar los ritmos individuales y conectar con los intereses de los niños.

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera



Andamiaje decreciente: modelado → acción conjunta → guía con apoyos → autonomía

Figura 1. Modelo de rutinas pedagógicas para el desarrollo de la autonomía infantil.
Elaboración: Los autores.

La figura 1 presenta el modelo propuesto. Está formado por cinco rutinas que recorren la jornada de educación inicial, desde la acogida hasta el cierre. Cada una se asocia con una dimensión de la autonomía y se desarrolla con un andamiaje decreciente: el docente modela la acción, luego la realiza junto con el niño, después lo guía con apoyos visuales

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

o verbales y, finalmente, le cede la responsabilidad. La tabla 4 detalla las rutinas y los indicadores sugeridos para observar el avance.

Tabla 4.
Rutinas del modelo e indicadores de observación.

Rutina	Propósito y estrategia	Indicador de logro
Acogida y bienvenida	Favorecer la separación segura de la familia; el niño cuelga su mochila y registra su asistencia con su foto.	Ingresa, ubica sus pertenencias y se integra al grupo sin ayuda.
Planificación del día	Anticipar la jornada con un panel de pictogramas y permitir elegir entre opciones.	Nombra la actividad siguiente y elige un rincón de trabajo.
Juego-trabajo en rincones	Promover la toma de decisiones y la resolución de conflictos durante el juego.	Sostiene la actividad elegida y negocia turnos con sus pares.
Higiene y alimentación	Practicar el cuidado personal con secuencias ilustradas y tiempo suficiente.	Se lava las manos, se sirve y recoge su lugar de forma independiente.
Orden y cierre	Asumir responsabilidades sobre el espacio común y reflexionar sobre lo vivido.	Guarda los materiales y comenta algo que logró hacer solo.

Elaboración: Los autores.

El seguimiento se propone mediante observación sistemática con una escala de cuatro niveles, que corresponden a las fases del andamiaje: realiza la acción con ayuda total, con ayuda parcial, con recordatorio y de forma independiente. Este registro permite al docente ajustar el nivel de apoyo de cada niño y compartir con la familia los avances observados, de modo que las mismas consignas se apliquen en casa.

DISCUSIÓN

El modelo propuesto parte de una idea central: la rutina educa cuando el niño deja de ser espectador y se convierte en protagonista de la secuencia. Esta perspectiva coincide con

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

los hallazgos de Vasquez Bada & Ríos Gonzales (2025), para quienes las experiencias que otorgan margen de elección favorecen la autonomía, y con la insistencia de Vallejo-Ruiz & Torres-Soto (2020) en respetar los ritmos individuales. Una rutina rígida, idéntica para todos y ejecutada por el adulto, produce obediencia; una rutina flexible, con apoyos graduales, produce independencia.

El lenguaje del docente cumple un papel decisivo en este proceso. Molina et al. (2025) plantean el discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula; en educación inicial, esto se traduce en verbalizar los pasos de cada rutina, anunciar las transiciones y explicar por qué se hace cada acción. Así, el niño incorpora progresivamente esa guía externa como guía propia. La predictibilidad de las rutinas resulta, además, especialmente valiosa para los niños que requieren mayor estructura, en consonancia con los desafíos docentes que plantea la atención a la neurodivergencia en una enseñanza inclusiva (Mendoza-Vega et al., 2026).

La dimensión socioemocional no puede separarse de la autonomía práctica. Un niño que se frustra al no poder abrochar un botón necesita que el adulto reconozca su emoción antes de ofrecerle ayuda. Barraza-López (2026) recuerda que, en las primeras edades, la regulación emocional se apoya en el vínculo; por ello, el modelo incluye la reflexión en el cierre de la jornada, donde el niño nombra lo que logró y recibe el reconocimiento que, según Ticona Arapa et al. (2025), fortalece su seguridad.

La continuidad entre escuela y hogar constituye otra condición. Las experiencias de orientación familiar descritas por Dupeyrón García et al. (2021) y por Rojas Valladares et al. (2024) muestran que las familias necesitan pautas concretas para estimular la independencia en casa. La formación de competencias prácticas para la vida desde edades tempranas, defendida también en otros ámbitos de la educación básica (Bernedo-Moreira et al., 2024), refuerza la idea de que la autonomía se construye con el concurso de todos los entornos del niño.

Finalmente, la puesta en práctica del modelo depende de la preparación de los docentes. Alaníz-Hernández (2024) advierte que la atención a la primera infancia sigue a cargo, en

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

muchos casos, de personal con formación técnica centrada en el cuidado básico más que en lo pedagógico. Incorporar las rutinas como contenido explícito de la formación inicial y continua es, por tanto, una tarea pendiente; en esa línea, Isea Arguelles et al. (2026) muestran que vincular el currículo universitario con las necesidades reales del entorno mejora la pertinencia de la formación profesional. Como limitación, cabe señalar que la propuesta no ha sido aún validada empíricamente, por lo que su eficacia deberá comprobarse en estudios posteriores.

CONCLUSIONES

La autonomía infantil en educación inicial comprende cuatro dimensiones interrelacionadas: el cuidado personal, la organización del entorno, la toma de decisiones y la regulación socioemocional. Su desarrollo es gradual y depende de las oportunidades que el adulto ofrece al niño para actuar por sí mismo.

Las rutinas pedagógicas constituyen un medio privilegiado para formar la autonomía, siempre que se planifiquen con intención educativa: secuencias predecibles, márgenes de elección, apoyos que disminuyen de forma progresiva y un lenguaje docente que anticipa y explica cada paso.

El modelo propuesto articula cinco rutinas de la jornada con indicadores de observación que permiten ajustar el apoyo a cada niño y comunicar los avances a la familia, con el fin de dar continuidad al aprendizaje entre el aula y el hogar.

Se recomienda validar el modelo mediante juicio de expertos y aplicarlo en instituciones de educación inicial de Ecuador y Perú, con diseños que permitan medir su efecto sobre la autonomía de los niños y recoger la experiencia de docentes y familias.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de educación inicial que, con su práctica cotidiana, inspiran la búsqueda de mejores caminos para acompañar la autonomía de la niñez.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Alaníz-Hernández, C. (2024). ¿Agentes o educadores? Panorama de la profesionalización docente de educación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), pp. 949-959. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n103/1405-6666-rmie-29-103-949.pdf>
- Barraza-López, R. (2026). Regulación emocional en educación: propuesta de clasificación e integración conceptual para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Educare*, 30(1), pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>
- Bernedo-Moreira, D. H., Almirón-Cuentas, J. A., Espiritu-Martinez, A. P., Ochoa-Tataje, F. A., & Romero-Carazas, R. (2024). Financial education from elementary school, a perspective to today. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 12(1), pp. 123-134. Disponible en: <https://doi.org/10.21533/pen.v12.i1.25>
- Dupeyrón García, M. N., Cabrera Valdés, B. C., Amor Pérez, N., & González Collera, L. A. (2021). La orientación familiar para el desarrollo de la autonomía de los niños de la infancia temprana. *Revista Conrado*, 17(82), pp. 473-483. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1980>
- Isea Arguelles, J. J., Romero Fernández, A. J., Infante Miranda, M. E. & Comas Rodríguez, R. (2026). Integración de la vinculación con la sociedad en el currículo universitario: el caso en una universidad ecuatoriana. *Revista San Gregorio*, 1(65), pp. 72-79. Disponible en: <https://n9.cl/9abxxr>
- Mendoza-Vega, A. J., Hurtado-Mendoza, N. R., Vera-Morales, E. C., & Alvarado-Salazar, A. A. (2026). Neurodivergencia y educación actual. Desafíos docentes para una enseñanza inclusiva. *Episteme Koinonía*, 9(17). Disponible en: <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4901>
- Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L. & Isea, J. (2025). Discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula. *Revista Conrado*, 21(103), e4353, pp. 1-7. Disponible en: <https://n9.cl/30pax>

Jenny Raquel Pin-Molina; Antony Paul Espiritu-Martinez; Esthela Cecibel Vera-Morales; Raiza Rossibel Mosquera-Vera

- Rojas-Ospina, T., Guevara, M., & Treviño, E. (2025). Interacciones en el aula: un programa de intervención en clases de ciencias naturales de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), pp. 59-86. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100059
- Rojas Valladares, A. L., Padilla Suárez, S. A., & Domínguez Urdanivia, Y. (2024). La orientación familiar como práctica inclusiva desde la formación del docente de Educación Inicial. *Revista Conrado*, 20(98), pp. 150-155. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3726>
- Ticona Arapa, H. C., Zela Payi, N. O., Nina Mamani, H. G., Chambi Condori, N., & Chambi Condori, R. (2025). Nivel de autonomía y orientación familiar en niños de cinco años en zona rural de Puno, Perú 2025. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(40), pp. 185-197. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1135>
- Vallejo-Ruiz, M., & Torres-Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), pp. 1-20. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n3/1409-4258-ree-24-03-274.pdf>
- Vasquez Bada, A. M., & Ríos Gonzales, J. D. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. *Revista InveCom*, 5(4), pp. 1-8. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n4/2739-0063-ric-5-04-e504009.pdf>