

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION



TESIS

Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel - San Martín.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciadas en educación, especialidad de Educación inicial.

Investigador(es):

Bach. Segura Cieza Keyli Anali

Bach. Trauco Monsalve Gloria

Asesor:

M. Sc. Nicolás Agustín Torres Castro

Lambayeque 9 setiembre de 2026 – Perú

Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel - San Martín.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciadas en educación, especialidad de Educación inicial.

Autoras:



Bach. Segura Cieza Keyli Anali
Investigadora

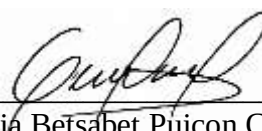


Bach. Trauco Monsalve Gloria
Investigadora

APROBADO POR EL SIGUIENTE JURADO



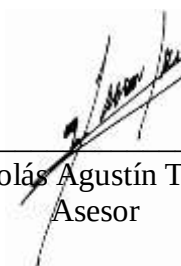
Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
Presidente



Dra. Gloria Betsabet Puicon Cruzalegui
Vocal



Dra. Graciela Vera Carpio
Secretario



M. Sc. Nicolás Agustín Torres Castro
Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 659-2026

Siendo las 16:00 horas, del día miércoles 09 de setiembre 2026 se reunieron vía online mediante la plataforma virtual Google Meet: <https://meet.google.com/jeh-mwuj-tyb> por mandato de la Resolución N° 2872-2026-D-FACHSE de fecha 02 de setiembre de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 2283-2023-V-D-FACHSE de fecha 03 de noviembre de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
Secretario(a)	: Dra. Graciela Vera Carpio
Vocal	: Dra. Gloria Betsabet Puicon Cruzalegui
Asesor(a) Metodológico	: M. Sc. Nicolás Agustín Torres Castro
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(él) Tesis titulada(o): NIVEL DE MOTRICIDAD GRUESA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 152 CRUZ ESPERANZA CHICANA VALLES NARANJOS, PARDO MIGUEL - SAN MARTIN. Presentada por TRAUCO MONSALVE GLORIA y SEGURA CIEZA KEYLI ANALI para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Educación Inicial.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto de sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 14 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Regular**. Siendo las 17:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado
PRESIDENTE(A)

Dra. Graciela Vera Carpio
SECRETARIO(A)

Dra. Gloria Betsabet Puicon Cruzalegui
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Nicolás Agustín Torres Castro**; usuario revisor de tesis ☒ Trabajo de
Suficiencia Profesional ☐ y/o Trabajo Académico ☐

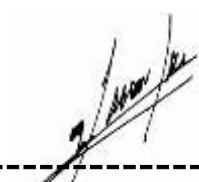
La tesis titulado: **Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la
Institución Educativa N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo
Miguel - San Martín.**

Cuyo autor (es) son: **Segura Cieza Keyli**; con DNI N° **77021297** y **Anali Trauco
Monsalve Gloria**; con DNI N° **47062953**; declaro que la evaluación realizada por
el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud **6%**,
verificables en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se
acompaña.

El suscrito (a) analizó reporte y concluyó que cada una de las coincidencias
detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio
y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para
el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva
del proceso.

Lambayeque, 05 mayo 2026



M. Sc. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la
Institución Educativa N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles
Naranjos, Pardo Miguel - San Martín.

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%	7%	4%	3%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.uladech.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
2	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.usanpedro.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	tesis.unap.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.unh.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.unsm.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
7	repository.pedagogica.edu.co	<1%
	Fuente de Internet	
8	repositorio.escuelatarapoto.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	

Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

9	Dina Lucia Chicaiza Sinchi, Ramón Fernando Bayas Machado, Isaac Germán Pérez Vargas, Margarita Rocio García Ramos. "Physical education in the development of fine and gross motor skills", Esprint Investigación, 2025 Publicación	<1 %
10	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
11	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1 %
14	biblioteca.galileo.edu Fuente de Internet	<1 %
15	www.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	choicesmart-edu.wixsite.com Fuente de Internet	<1 %
17	www.investigarmqr.com Fuente de Internet	<1 %
18	Jayson Andrey Bernate. "Revisión documental de la influencia del juego en el desarrollo de	<1 %


 Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
 DNI: 41010050
 ASESOR

la psicomotricidad", Sportis. Scientific Journal
of School Sport, Physical Education and
Psychomotricity, 2021

Publicación

19	Submitted to Universidad del Istmo de Panamá Trabajo del estudiante	<1 %
20	educacioninteligentesite.wordpress.com Fuente de Internet	<1 %
21	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %
22	www.cepchile.cl Fuente de Internet	<1 %
23	1library.co Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
25	dspace.utalca.cl Fuente de Internet	<1 %
26	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	Muhammad Abbas, Faryal Bashir. " Having a green identity: does pro-environmental self-identity mediate the effects of moral identity on ethical consumption and pro-	<1 %



Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

environmental behaviour? () ", Studies in
Psychology, 2020

Publicación

28	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.unjfsc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
30	theibfr.com Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo

Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Segura Cieza Keyli Anali Trauco Monsalve Gloria
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Nivel de motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la In...
Nombre del archivo: Informe_Final.docx
Tamaño del archivo: 507.81K
Total páginas: 65
Total de palabras: 14,136
Total de caracteres: 81,710
Fecha de entrega: 01-jun.-2025 11:39a. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2689740421



Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dr. Nicolás Agustín Torres Castro
DNI: 41010050
ASESOR

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por ser nuestra mayor inspiración y el apoyo incondicional que nos permitió llegar hasta aquí. Cada esfuerzo, cada desvelo y cada logro tiene detrás su amor, confianza y motivación constante.

También lo dedicamos a nosotras mismas, por la perseverancia, el trabajo en equipo y la determinación para superar cada obstáculo y hacer realidad este importante sueño.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a Dios por guiarnos, darnos fortaleza y permitirnos culminar con éxito esta importante etapa de nuestras vidas. A nuestras familias, por su amor, apoyo incondicional y por ser nuestra mayor motivación para seguir adelante.

Y a nuestros amigos, por su compañía, ánimo y por estar presentes durante este camino. Sin su apoyo, este logro no habría sido posible.

ÍNDICE

ACTA DE SUSTENTACIÓN.....	iv
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD	v
INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN	vi
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD	x
DEDICATORIA.....	xi
AGRADECIMIENTOS	xii
ÍNDICE	xiii
INDICE DE TABLAS	xv
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUCCIÓN.....	xviii
CAPÍTULO II: DISEÑO TEÓRICO	21
1.1. ANTECEDENTES.....	21
1.2. BASES TEORICAS	24
1.2.1. Teoría del desarrollo motriz infantil	24
1.2.2. Aportes de Henry Wallon.....	25
1.2.3. Teoría general del desarrollo infantil.....	25
1.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	27
1.3.1. Definiciones conceptuales.....	27
1.3.1.1. Definición de motricidad.....	27
1.3.1.2. Definición de la motricidad gruesa	27
1.3.1.3. Importancia de la motricidad gruesa	28
1.3.1.4. Objetivos del desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 6 años	29
1.3.1.5. Dimensiones de la motricidad gruesa.....	30
1.3.2. Definiciones operativas.....	31
1.3.1.1. Definición operativa de la motricidad gruesa	32
1.3.1.2. Definición operativa de la dimensión motriz.....	32
1.3.1.3. Definición operativa de la dimensión cognitiva	33
1.3.1.4. Definición operativa de la dimensión afectivo-emocional	34
1.3.1.5. Síntesis de la operacionalización de la variable.....	35
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	36
2.1. METODOLOGIA	36
2.1.1. Tipo de investigación.....	36
2.1.2. Diseño de contrastación de hipótesis	36

2.1.3.	Población, muestra y muestreo	37
2.1.4.	Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos	40
2.1.5.	Validez y confiabilidad del instrumento	40
2.1.6.	Procesamiento y análisis de datos.....	41
2.1.7.	Aspectos éticos de la investigación	42
CAPÍTULO III: RESULTADOS		33
3.1.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	33
3.1.1.	Dimensión: Motriz.....	33
3.1.2.	Dimensión: cognitiva	40
3.1.3.	Dimensión: Afectiva Emocional	44
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS		50
CONCLUSIONES		64
RECOMENDACIONES		65
BIBLIOGRAFÍA		66
ANEXOS		68
ANEXO 1. FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA MOTRICIDAD GRUESA.....		69

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población de niños y niñas de 4 años según sexo	37
Tabla 2. Distribución de la muestra de niños y niñas de 4 años según sexo	39
Tabla 3. Frecuencia del dominio de la lateralidad en los niños evaluados.....	33
Tabla 4. Desempeño de los niños en el equilibrio sobre la punta de los pies	34
Tabla 5. Distribución de los niños según la agilidad demostrada durante los movimientos corporales	35
Tabla 6. Comportamiento del equilibrio postural durante la ejecución de movimientos dinámicos	36
Tabla 7. Desempeño de los niños al mantener el equilibrio sobre un pie	37
Tabla 8. Frecuencia de ejecución de movimientos mediante la imitación de animales	38
Tabla 9. Distribución de los niños según su desempeño en el modelado de figuras con plastilina	39
Tabla 10. Distribución de los niños según el reconocimiento de derecha e izquierda en su propio cuerpo.....	40
Tabla 11. Identificación de instrumentos y situaciones que representan peligro dentro y fuera del aula	41
Tabla 12. Distribución de los niños según la capacidad de escuchar y comprender atentamente	42
Tabla 13. Frecuencia del desempeño creativo mediante la representación gráfica	43
Tabla 14. Distribución de los niños según la autonomía manifestada en sus acciones y movimientos .	44
Tabla 15. Reconocimiento de la propia imagen en diferentes representaciones visuales	45
Tabla 16. Manifestación de sentimientos, temores, preferencias e intereses en los niños evaluados	46
Tabla 17. Participación de los niños en actividades compartidas con compañeros de diferente sexo ...	47
Tabla 18. Disposición de los niños para compartir juguetes y participar en juegos con sus compañeros	48
Tabla 19. Frecuencia con que los niños expresan manifestaciones de afecto o rechazo.....	49

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel – San Martín. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, nivel descriptivo y asumió un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 90 niños y niñas, de los cuales se seleccionó una muestra de 73 participantes. Para recoger la información se empleó la observación directa y como instrumento una ficha de observación estructurada de 20 ítems, organizada en las dimensiones motriz, cognitiva y afectivo-emocional, valorada mediante las categorías Nunca, A veces y Siempre. El procesamiento se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes.

Los resultados evidenciaron un comportamiento diferenciado entre los indicadores evaluados. En la dimensión motriz destacaron el equilibrio sobre un pie, con 61 % de respuestas Siempre, y el equilibrio sobre la punta de los pies y el equilibrio postural dinámico, ambos con 55 %; la principal dificultad se presentó en la imitación de desplazamientos de animales, donde predominó A veces con 62 %. En la dimensión cognitiva, el reconocimiento de derecha e izquierda alcanzó 62 % en Siempre, la orientación espacial 58 % y la representación gráfica creativa 57 %; en contraste, la escucha y comprensión atenta presentó 82 % en A veces y el reconocimiento de al menos veinte partes del cuerpo 52 % en esta misma categoría. En la dimensión afectivo-emocional sobresalió la autonomía en acciones y movimientos con 68 % en Siempre, mientras que la expresión de sentimientos y las relaciones sociales mostraron desempeños menos constantes. Se concluyó que la motricidad gruesa presentó avances relevantes, aunque con un desarrollo heterogéneo y habilidades que aún requieren consolidación.

Palabras clave: motricidad gruesa, dimensión motriz, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo-emocional, educación inicial.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the level of gross motor skills in four-year-old boys and girls from Initial Educational Institution No. 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel, San Martín. The research followed a quantitative approach, was basic in type and descriptive in scope, and used a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 90 four-year-old children, from whom a sample of 73 participants was selected. Direct observation was used as the data collection technique, and a structured 20-item observation sheet was applied as the instrument. The items were organized into motor, cognitive, and affective-emotional dimensions and assessed using the categories Never, Sometimes, and Always. Data were processed through descriptive statistics using frequencies and percentages.

The findings showed differentiated performance across the indicators assessed. In the motor dimension, one-foot balance reached 61% in the Always category, while toe-standing balance and dynamic postural balance both reached 55%. The greatest difficulty was observed in the imitation of animal movements, for which 62% of the children were classified in the Sometimes category. In the cognitive dimension, recognition of right and left reached 62% in Always, spatial orientation 58%, and creative graphic representation 57%; in contrast, attentive listening and comprehension reached 82% in Sometimes, while recognition of at least twenty body parts reached 52% in that category. In the affective-emotional dimension, autonomy in actions and movements obtained the most favorable result, with 68% in Always, whereas emotional expression and some forms of social interaction were less consistently demonstrated. It was concluded that gross motor development showed relevant achievements, although performance was heterogeneous and several abilities still required further consolidation.

Keywords: gross motor skills, motor dimension, cognitive development, affective-emotional development, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso continuo y transformador, orientado al perfeccionamiento integral del ser humano desde una perspectiva holística, que contempla el desarrollo de todas sus dimensiones. En este marco, el nivel de educación inicial constituye la base esencial para la construcción de aprendizajes futuros, al promover el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños y niñas desde sus primeros años de vida. Durante esta etapa, uno de los aspectos fundamentales es el fortalecimiento de la psicomotricidad, especialmente la motricidad gruesa, entendida como el conjunto de habilidades que permiten al infante controlar de manera armónica los grandes grupos musculares implicados en movimientos como correr, saltar, mantener el equilibrio o desplazarse con seguridad en el entorno.

El desarrollo adecuado de la motricidad gruesa incide de manera directa en la autonomía, la seguridad corporal y la disposición del niño para afrontar situaciones escolares y sociales, por lo que se convierte en una responsabilidad pedagógica prioritaria. En ese sentido, el rol del docente de educación inicial no se limita únicamente a propiciar actividades lúdicas, sino que debe diseñar, ejecutar y evaluar estrategias de intervención motriz que respondan al contexto y necesidades reales de los estudiantes.

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana, ubicada en el sector Valles Naranjos del distrito Pardo Miguel, provincia de Rioja, región San Martín. En este escenario, se identificaron limitaciones evidentes en el desenvolvimiento psicomotor de los niños y niñas de 4 años, quienes presentan dificultades para ejecutar acciones motrices básicas como mantener el equilibrio, reconocer su lateralidad (izquierda y derecha), o realizar desplazamientos coordinados. Este problema se origina, entre otras causas, por la escasa estimulación motora en el hogar, la carencia de recursos psicomotrices adecuados, y la limitada formación docente en metodologías específicas de desarrollo motriz.

Estas deficiencias psicomotoras generan consecuencias significativas, como la inseguridad corporal, la baja autoestima en la ejecución de movimientos, y dificultades en aprendizajes posteriores, especialmente aquellos vinculados a la estructuración espacial y temporal. Frente a esta problemática, surge la necesidad de realizar una evaluación sistemática que permita conocer el nivel real de desarrollo de la motricidad gruesa en esta población infantil.

En ese marco, se plantea la siguiente interrogante de investigación:

¿Cuál es el nivel de motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel – San Martín?

A partir de esta formulación, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo: La motricidad gruesa de los niños y niñas de 4 años presenta un desarrollo diferenciado en las dimensiones motriz, cognitiva y afectivo-emocional.

En correspondencia con esta problemática, el objetivo general de la investigación es: Determinar el nivel de motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel – San Martín. Para cumplir con este propósito, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- Describir el desarrollo de la dimensión motriz en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel – San Martín.
- Describir el desarrollo de la dimensión cognitiva vinculada a la motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 años de la institución educativa estudiada.
- Describir el desarrollo de la dimensión afectivo-emocional vinculada a la motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 años de la institución educativa estudiada.

De este modo, la presente tesis no solo busca diagnosticar el estado actual del desarrollo motriz de los infantes, sino también aportar fundamentos para la elaboración de futuras estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes en la educación inicial.

En el desarrollo del presente estudio se incluye el marco teórico, el cual contempla la revisión de antecedentes nacionales e internacionales, así como las bases teóricas y conceptuales que fundamentan las variables involucradas en el análisis de la motricidad gruesa. Asimismo, se detalla la metodología de la investigación, que comprende el diseño de contrastación de hipótesis, el ámbito, tipo, nivel, método y diseño de investigación adoptado, así como la descripción de la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, y los procedimientos de procesamiento y análisis estadístico. Posteriormente, se presentan de manera ordenada y sistemática los resultados obtenidos junto con su discusión, estableciendo vínculos entre los hallazgos empíricos y los planteamientos teóricos. Finalmente, el documento concluye con la exposición de las conclusiones, recomendaciones pertinentes para el ámbito educativo y la bibliografía especializada que respalda el desarrollo de todo el trabajo de investigación.

CAPÍTULO II: DISEÑO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES

Antecedentes a nivel local

Cabrera González y Vílchez Herrera (2025) desarrollaron en la provincia de Rioja, región San Martín, la investigación titulada Taller juegos tradicionales para fortalecer la motricidad gruesa en niños de 4 años de la I.E. N° 288, Rioja. El estudio tuvo como propósito comprobar la contribución de un taller sustentado en juegos tradicionales al fortalecimiento de las habilidades motoras gruesas de los niños. Metodológicamente, correspondió a una investigación aplicada, orientada a intervenir sobre una dificultad educativa concreta mediante actividades lúdicas relacionadas con el desplazamiento, el salto, el equilibrio y la coordinación corporal. El procedimiento comprendió una evaluación inicial del desempeño motor, la planificación y ejecución de sesiones basadas en juegos tradicionales y una valoración posterior de los aprendizajes alcanzados. Los autores concluyeron que la práctica organizada de estas actividades favorece el control de los movimientos amplios, la seguridad corporal y la participación autónoma del niño; por ello, recomendaron incorporarlas de manera permanente en la planificación pedagógica del nivel inicial.

Pinedo Haro (2025) realizó en la Institución Educativa Inicial N° 232 Las Palmeritas, ubicada en Tocache, departamento de San Martín, el estudio denominado Juegos tradicionales para mejorar la motricidad gruesa en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa del distrito de Tocache, departamento San Martín, 2024. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo y diseño preexperimental con un solo grupo. La población y la muestra estuvieron conformadas por 25 niños de cinco años. Para obtener la información se empleó la observación y una guía estructurada como instrumento. El procedimiento consistió en aplicar un pretest, desarrollar sesiones pedagógicas basadas en juegos tradicionales y efectuar un postest. Antes de la intervención, el 56 % de los participantes se encontraba en el nivel de inicio; después de las sesiones, el 64 % alcanzó el logro esperado. La autora concluyó que la aplicación sistemática de juegos tradicionales produjo mejoras en el equilibrio, la lateralidad, la coordinación y el control corporal de los niños.

Zegarra Flores (2024) llevó a cabo en la Institución Educativa Inicial N° 110 de Tananta, región San Martín, la investigación titulada Juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en estudiantes de 5 años. El trabajo surgió al observar dificultades relacionadas con el esquema corporal, el dominio del cuerpo y la orientación lateral. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental, y contó con una población y muestra de 20 niños. El procedimiento incluyó la valoración inicial de la motricidad gruesa, la aplicación de actividades basadas en juegos tradicionales y una evaluación posterior mediante observación. Las sesiones promovieron movimientos corporales, desplazamientos, saltos, equilibrio y reconocimiento de la derecha y la izquierda. La investigación concluyó que la incorporación de juegos tradicionales como estrategia educativa favoreció el desarrollo de las habilidades motoras gruesas y permitió que los estudiantes mostraran mayor seguridad, control corporal y autonomía durante las actividades físicas.

Antecedentes a nivel nacional

Rosales Velásquez (2024) desarrolló en el distrito de Chimbote, Áncash, la tesis titulada Los juegos didácticos y la motricidad gruesa en niños de 4 años en las instituciones educativas del distrito de Chimbote, 2024. Su objetivo fue determinar la relación entre los juegos didácticos y la motricidad gruesa. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo, con diseño no experimental y correlacional. La muestra estuvo integrada por 72 niños de cuatro años, evaluados mediante una guía de observación. El procedimiento comprendió la observación de la participación infantil en actividades lúdicas y la valoración de capacidades como coordinación, lateralidad, desplazamiento y control corporal. Los resultados indicaron que el 69 % se encontraba en el nivel de logro en juegos didácticos y el 75 % en el mismo nivel respecto de la motricidad gruesa. Además, se obtuvo una correlación de Spearman de 0,903 y una significancia de 0,000. La autora concluyó que existe una relación significativa entre ambas variables y que los juegos favorecen acciones como caminar, marchar, deslizarse y coordinar movimientos.

Huayna Cuadros y Pucho Huamán (2024) efectuaron en dos instituciones educativas de la provincia de Camaná, Arequipa, la investigación denominada Nivel de motricidad gruesa en niños de 4 y 5 años de dos instituciones educativas de la provincia de Camaná, 2024. El estudio fue descriptivo simple y presentó un diseño no experimental. La población estuvo constituida por 36 niños, de los cuales 20 tenían cuatro años y 16, cinco años. Para la recolección de información se utilizó la observación y la Escala Motriz de Ozer, conformada por 20 ítems

agrupados en las dimensiones equilibrio y coordinación motora. El procedimiento se efectuó durante el segundo bimestre académico y consistió en observar el desempeño de cada niño en las tareas previstas por la escala. Los resultados señalaron que el 61,1 % alcanzó un nivel superior, el 8,3 % se ubicó en el nivel normal superior y el 30,6 % presentó un nivel normal. Las autoras concluyeron que los participantes mostraban un desarrollo motor favorable, especialmente en coordinación, con 94,4 %, y equilibrio, con 88,9 %.

Salazar Herrera (2022) realizó en la Institución Educativa N° 174, ubicada en Huánuco, el estudio titulado Juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años. La investigación tuvo como finalidad determinar la influencia de los juegos tradicionales en el desarrollo de las capacidades motoras amplias de los escolares. Metodológicamente, siguió un enfoque cuantitativo y un diseño preexperimental, mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después de una intervención pedagógica. El procedimiento contempló la aplicación de una evaluación inicial, el desarrollo de sesiones con juegos corporales y tradicionales, y una valoración final del desempeño. Durante las actividades se trabajaron movimientos corporales, conocimiento de las partes del cuerpo, orientación derecha-izquierda, saltos en un pie y desplazamiento entre obstáculos. La autora concluyó que los juegos tradicionales favorecieron significativamente la motricidad gruesa, debido a que los niños mejoraron el uso coordinado de su cuerpo, la lateralidad, el equilibrio y la capacidad de desplazarse con seguridad.

Antecedentes a nivel internacional

Quimís-Muñoz, Mendoza-Cedeño y Barros-Bastidas (2025) realizaron en la Escuela Fiscal Vicente Ramón Roca, Ecuador, el estudio denominado El juego en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. El objetivo fue analizar la incidencia del juego en las habilidades motoras gruesas de los infantes. Se adoptó un enfoque mixto, con alcance descriptivo-exploratorio y diseño no experimental de corte transversal. Participaron 40 niños que presentaban dificultades motoras. Como procedimiento se aplicó una observación estructurada a los estudiantes, encuestas a los padres de familia y entrevistas a los docentes. Los resultados mostraron limitaciones en coordinación, saltos, equilibrio, lanzamientos, participación social y actividades motrices cotidianas. También se identificó una presencia considerable de hábitos sedentarios. Los investigadores concluyeron que la insuficiente práctica del juego restringe el desarrollo motor y que las actividades lúdicas deben asumirse como una estrategia pedagógica y recreativa permanente tanto en la escuela como en el hogar.

Quirola Yanza, Sánchez Patiño, Maza Vicente, Tambo Minga y Torres Núñez (2024) desarrollaron en instituciones educativas públicas y privadas de Ecuador la investigación titulada El juego y la motricidad gruesa en los niños de 4 a 5 años. El propósito fue analizar la importancia de las experiencias lúdicas en el desarrollo motor infantil. El trabajo presentó un enfoque mixto y diseño no experimental. El proyecto general recopiló información en 31 instituciones y comprendió a 465 niños; para el análisis particular se consideró una población de 16 personas y una muestra de seis niños y dos docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. El procedimiento incluyó observación infantil, encuestas a docentes y aplicación de la Escala Abreviada de Desarrollo de Nelson Ortiz. Los resultados evidenciaron que el 67 % de los niños presentó dificultades para caminar en línea recta, mantenerse o avanzar sobre un pie, rebotar y atrapar una pelota. Los autores concluyeron que estas limitaciones estaban asociadas con una estimulación insuficiente y la disponibilidad restringida de espacios para realizar actividades físicas.

Landa Pico, Chiliquinga Sifas, Arroba López y Ballesteros Casco (2023) efectuaron en Ecuador la investigación titulada Juegos lúdicos para mejorar la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. El estudio estuvo orientado a examinar el valor pedagógico de las actividades lúdicas para favorecer movimientos corporales amplios durante la etapa preescolar. Se empleó una metodología descriptiva, apoyada en la revisión teórica y en el análisis de actividades motrices pertinentes para la edad infantil. El procedimiento comprendió la identificación de dificultades en equilibrio, coordinación, lateralidad y desplazamiento, así como la selección de juegos que requerían correr, saltar, girar, lanzar y conservar determinadas posiciones corporales. Los autores concluyeron que las experiencias lúdicas planificadas incrementan la participación infantil, fortalecen las destrezas motoras y generan condiciones favorables para el desarrollo cognitivo, social y emocional. Asimismo, recomendaron que los docentes organicen espacios seguros y sesiones frecuentes de movimiento en educación inicial.

1.2. BASES TEORICAS

1.2.1. Teoría del desarrollo motriz infantil

El desarrollo motriz infantil constituye un proceso progresivo y continuo que abarca el perfeccionamiento de las habilidades motoras básicas, desde el nacimiento hasta la niñez media. Este proceso está determinado por factores biológicos, neurológicos, ambientales y socioemocionales, que en conjunto permiten al niño alcanzar competencias motoras necesarias para interactuar activamente con su entorno. En este contexto, diversas teorías

han abordado la evolución de la motricidad infantil desde perspectivas complementarias, aportando fundamentos para su comprensión y aplicación pedagógica en la educación inicial.

David L. Gallahue y Bruce A. McClenaghan (2012) desarrollaron un enfoque secuencial del desarrollo motriz infantil, el cual se estructura en fases evolutivas que comprenden: el período de movimientos reflejos (0–1 año), el período de movimientos rudimentarios (0–2 años), el de habilidades motoras fundamentales (2–7 años) y el de habilidades especializadas (más allá de los 7 años). Según los autores, en la etapa de los 4 años los niños se encuentran en pleno desarrollo de las habilidades motoras fundamentales, como correr, saltar, lanzar y trepar, acciones que requieren coordinación, equilibrio y fuerza.

Su teoría resalta la interacción entre la maduración neurológica y la práctica motriz, es decir, aunque el desarrollo sigue una secuencia determinada por la biología, su consolidación depende del ambiente, la estimulación y la experiencia. Este enfoque se alinea con una perspectiva ecológica del desarrollo motor, en la cual el docente tiene un rol crucial al diseñar entornos ricos en movimiento que favorezcan la adquisición progresiva de habilidades.

1.2.2. Aportes de Henry Wallon

Henry Wallon, psicólogo y neuropsiquiatra francés, aportó una visión integral del desarrollo infantil, en la que lo motor, lo afectivo y lo cognitivo se articulan de manera indisoluble. En su teoría, la motricidad no es solo una manifestación física, sino una forma primaria de expresión y relación con el mundo, anterior incluso al lenguaje verbal. Wallon (2000) identifica distintos estadios de desarrollo, entre ellos el estadio impulsivo-emocional (0–1 año), sensoriomotor y proyectivo (1–3 años), y el estadio del personalismo (3–6 años), siendo este último especialmente relevante para los niños de 4 años.

Durante esta etapa, el niño comienza a tener mayor conciencia de sí mismo, de su cuerpo y del espacio, desarrollando funciones de control postural, lateralidad, equilibrio y autonomía en sus desplazamientos. Wallon subraya que la educación motriz debe respetar el ritmo madurativo de cada infante, considerando que todo acto motor está impregnado de afectividad, por lo que una pedagogía psicomotriz debe integrar el movimiento con la expresión emocional y la relación interpersonal.

1.2.3. Teoría general del desarrollo infantil

La teoría del desarrollo infantil, en su concepción integral, aborda los cambios sistemáticos y progresivos que ocurren en el ser humano desde la infancia temprana hasta la adultez, incluyendo las dimensiones física, cognitiva, emocional, lingüística y social. Diversos teóricos han contribuido al estudio de estas etapas evolutivas, destacándose Jean Piaget, Erik Erikson y Lev Vygotsky, cuyas propuestas siguen siendo pilares fundamentales en la educación infantil.

Jean Piaget (1972), desde su enfoque constructivista, propuso que el desarrollo cognitivo del niño se estructura en etapas secuenciales, dentro de las cuales la etapa preoperacional que abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años es especialmente relevante para el grupo etario de 4 años. Durante esta fase, el pensamiento del niño es simbólico, intuitivo y egocéntrico, y aunque aún no comprende completamente las operaciones lógicas, su capacidad de representación mental y su independencia motriz se incrementan notablemente. En esta etapa, el niño se vale del juego como medio natural de aprendizaje, a través del cual explora el mundo, ejercita habilidades motoras y fortalece su autonomía corporal.

Por su parte, Erik Erikson (1993), desde su teoría del desarrollo psicosocial, sostiene que los niños de 3 a 5 años se ubican en la etapa denominada *iniciativa versus culpa*, en la cual el infante comienza a desplegar un creciente interés por actuar de manera autónoma, explorar su entorno y asumir responsabilidades acordes a su edad. En este período, la iniciativa se manifiesta no solo en el plano emocional o social, sino también a través de la actividad motriz, ya que el movimiento se convierte en un medio esencial mediante el cual el niño experimenta, crea y expresa su voluntad de actuar.

Asimismo, se reconoce que el desarrollo psicomotor no puede analizarse de forma aislada, ya que está vinculado al desarrollo neurológico, afectivo y social del niño. El paso de los movimientos reflejos a las habilidades motrices voluntarias y complejas implica la maduración del sistema nervioso central, la estimulación del entorno, y las oportunidades de movimiento que se brinden desde el hogar y la escuela. En este proceso, la motricidad gruesa desempeña un papel estructurador en la organización del esquema corporal, la orientación espacial, la lateralidad, el equilibrio y la coordinación, que son la base para aprendizajes más abstractos como la lectoescritura o el razonamiento lógico.

Desde una perspectiva psicopedagógica, entonces, la edad de 4 años representa una etapa crítica en la cual se deben fortalecer las experiencias motrices a través de actividades lúdicas, orientadas al desarrollo de competencias físicas y emocionales. La práctica sistemática de

movimientos amplios como correr, saltar, lanzar, mantener el equilibrio o realizar desplazamientos no solo contribuye al desarrollo físico, sino que también facilita la autorregulación emocional, la atención y la disposición para el aprendizaje escolar, consolidando así la interrelación entre mente, cuerpo y emoción.

1.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

1.3.1. Definiciones conceptuales

1.3.1.1. Definición de motricidad

La motricidad constituye la capacidad del ser humano para ejecutar movimientos voluntarios, coordinados e intencionados mediante la interacción del sistema nervioso, el aparato locomotor y los estímulos que provienen del entorno. No se limita a la realización de acciones físicas, debido a que comprende procesos perceptivos, cognitivos, afectivos y sociales que permiten a la persona conocer su cuerpo, comunicarse, relacionarse con los demás y desenvolverse con autonomía.

Desde la perspectiva de Le Boulch (2005), el movimiento corporal representa una vía esencial para la construcción del conocimiento del propio cuerpo y para la adaptación progresiva del individuo al medio. Durante la infancia, la motricidad adquiere una importancia especial porque constituye uno de los principales medios utilizados por el niño para explorar, desplazarse, manipular objetos, expresar emociones y construir aprendizajes.

El Ministerio de Educación del Perú considera la motricidad como una manifestación integral de la corporeidad, mediante la cual los niños construyen su identidad, desarrollan autonomía y se relacionan con su entorno. El movimiento integra aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales, por lo que no debe entenderse únicamente como la ejecución mecánica de determinados ejercicios (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2016).

1.3.1.2. Definición de la motricidad gruesa

La motricidad gruesa se refiere al control progresivo de los grandes grupos musculares que intervienen en la ejecución de movimientos amplios y globales. Comprende acciones como caminar, correr, saltar, trepar, girar, lanzar, desplazarse en diferentes direcciones, adoptar posturas y mantener el equilibrio.

Gallahue et al. (2012) señalan que el desarrollo motor constituye un proceso continuo y secuencial, mediante el cual las habilidades básicas se perfeccionan de acuerdo con la maduración biológica, las características individuales, la práctica corporal y las condiciones del entorno. En consecuencia, el desarrollo de la motricidad gruesa no depende exclusivamente de la edad, sino también de las oportunidades de movimiento y estimulación que recibe el niño.

En la educación inicial, la motricidad gruesa permite que los niños controlen su cuerpo, se desplacen con seguridad, organicen sus acciones y participen activamente en situaciones de juego. Asimismo, contribuye a la consolidación del esquema corporal, la lateralidad, el equilibrio, la coordinación general y la orientación espacio-temporal (MINEDU, 2016).

En la presente investigación, la motricidad gruesa se concibe como el nivel de dominio corporal que muestran los niños de cuatro años al realizar movimientos amplios, mantener el equilibrio, reconocer las partes de su cuerpo, orientarse en el espacio y actuar con autonomía durante las actividades motrices.

1.3.1.3. Importancia de la motricidad gruesa

El desarrollo de la motricidad gruesa es fundamental durante la infancia porque permite que el niño adquiera mayor independencia en sus desplazamientos, conozca las posibilidades de su cuerpo y participe con seguridad en diversas experiencias. Las actividades que implican correr, saltar, lanzar, girar o superar obstáculos favorecen el fortalecimiento muscular, la coordinación de movimientos y el control postural.

La experiencia motriz también interviene en el desarrollo cognitivo. Cuando el niño sigue una trayectoria, mantiene una postura, reproduce movimientos o evita obstáculos, pone en funcionamiento procesos como la atención, la percepción, la memoria, la anticipación

y la toma de decisiones. Por ello, el movimiento corporal constituye una fuente de aprendizaje y no solamente una actividad física (Le Boulch, 2005).

En el ámbito afectivo, el logro de una tarea motriz fortalece la autoestima, la confianza y la seguridad personal. Del mismo modo, las actividades grupales permiten que los niños aprendan a respetar turnos, compartir materiales, cooperar y establecer relaciones positivas con sus compañeros.

El MINEDU (2016) sostiene que el desenvolvimiento autónomo mediante la motricidad favorece la construcción de la identidad, la expresión corporal y la interacción con el entorno. Por esta razón, la educación inicial debe proporcionar ambientes seguros y oportunidades permanentes de exploración, juego y movimiento.

Cuando la motricidad gruesa no se desarrolla adecuadamente, pueden presentarse dificultades para mantener el equilibrio, controlar la postura, coordinar movimientos, diferenciar la derecha de la izquierda o desplazarse con seguridad. Estas limitaciones pueden reducir la participación del niño en las actividades escolares y afectar la confianza que posee respecto a sus propias capacidades.

1.3.1.4. Objetivos del desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 6 años

De acuerdo con el Programa Curricular de Educación Inicial, el desarrollo de la motricidad busca que el niño conozca su cuerpo, se desenvuelva con autonomía y emplee el movimiento como medio de exploración, expresión y aprendizaje. Entre sus principales propósitos se consideran los siguientes:

- Fortalecer el control postural y la coordinación de los movimientos amplios.
- Favorecer el dominio progresivo del cuerpo durante los desplazamientos, saltos, giros y cambios de posición.
- Desarrollar el equilibrio estático y dinámico.
- Promover el reconocimiento del esquema corporal.
- Facilitar la adquisición progresiva de la lateralidad.
- Estimular la orientación y organización espacial.
- Incrementar la autonomía y la seguridad corporal.
- Favorecer la expresión de emociones mediante gestos y movimientos.

- Estimular la imaginación y la creatividad a través del juego corporal.
- Promover la cooperación, el respeto y la interacción entre compañeros.

Estos propósitos deben desarrollarse respetando el ritmo, las características y las posibilidades particulares de cada niño. En consecuencia, las experiencias motrices deben priorizar el juego, la exploración libre y la participación activa antes que la repetición mecánica de ejercicios (MINEDU, 2016).

1.3.1.5. Dimensiones de la motricidad gruesa

La motricidad gruesa se encuentra vinculada con distintas áreas del desarrollo infantil. En la presente investigación se consideran tres dimensiones: motriz, cognitiva y afectivo-emocional.

a) Dimensión motriz

La dimensión motriz comprende las capacidades relacionadas con el control, la coordinación y la ejecución de movimientos corporales amplios. Incluye el equilibrio, la lateralidad, la agilidad, el desplazamiento, la coordinación dinámica general y el control postural.

El equilibrio permite mantener la estabilidad corporal en posición fija o durante el movimiento. Se considera estático cuando el niño conserva una postura determinada y dinámico cuando mantiene el control mientras camina, corre, salta o cambia de dirección. La lateralidad se relaciona con el reconocimiento y la utilización predominante de uno de los lados del cuerpo. Su consolidación favorece la diferenciación entre derecha e izquierda y facilita la orientación espacial.

La coordinación permite integrar los movimientos de distintas partes del cuerpo para realizar una acción organizada. En los niños de cuatro años se manifiesta al correr, saltar, lanzar, girar, imitar movimientos y reproducir secuencias corporales sencillas (Gallahue et al., 2012).

b) Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva comprende los procesos mentales que intervienen durante la ejecución de las actividades motrices. El niño necesita observar, percibir, recordar,

comprender indicaciones, anticipar acciones y resolver situaciones relacionadas con el movimiento.

Dentro de esta dimensión se encuentra el esquema corporal, entendido como la representación que el niño construye acerca de su propio cuerpo, sus partes, sus posibilidades de movimiento y la posición que ocupa en el espacio. También comprende la orientación espacial, mediante la cual establece relaciones como arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera, cerca-lejos y derecha-izquierda.

El desarrollo motriz favorece la atención, la memoria y la capacidad para organizar secuencias de acción. Asimismo, permite que el niño identifique situaciones de peligro, interprete indicaciones y adapte sus movimientos a las condiciones del entorno (Le Boulch, 2005).

c) Dimensión afectivo-emocional

La dimensión afectivo-emocional se relaciona con la autonomía, la confianza, la autoestima, la expresión de emociones y las relaciones interpersonales. Mediante el movimiento, el niño expresa alegría, temor, satisfacción, rechazo, entusiasmo o inseguridad.

Las actividades motrices permiten que los niños reconozcan sus capacidades, superen dificultades y valoren sus logros. También favorecen la convivencia, puesto que durante el juego aprenden a compartir materiales, respetar normas, esperar turnos, cooperar y relacionarse con niños y niñas de su misma edad (MINEDU, 2016).

La autonomía se evidencia cuando el niño inicia una actividad, toma decisiones, ejecuta movimientos sin depender constantemente del adulto y busca soluciones frente a las dificultades que encuentra. Por consiguiente, la motricidad gruesa no se limita al desarrollo físico, sino que interviene en la construcción de la identidad y en el bienestar emocional del infante.

1.3.2. Definiciones operativas

Las definiciones operativas especifican los procedimientos, dimensiones, indicadores e instrumentos mediante los cuales una variable será observada y medida dentro de una investigación. Su formulación permite transformar un concepto teórico en

comportamientos o manifestaciones concretas que pueden registrarse y analizarse sistemáticamente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

1.3.1.1. Definición operativa de la motricidad gruesa

Operativamente, la motricidad gruesa se define como el nivel de desempeño alcanzado por los niños de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N.º 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel, San Martín, al realizar acciones que requieren movimientos corporales amplios, control postural, coordinación, equilibrio, reconocimiento del propio cuerpo, orientación espacial, autonomía y expresión emocional.

La variable será evaluada mediante la técnica de observación y la aplicación de una ficha de observación estructurada. El instrumento estará integrado por indicadores correspondientes a las dimensiones motriz, cognitiva y afectivo-emocional. Las conductas serán registradas durante actividades cotidianas, juegos corporales y situaciones pedagógicas organizadas dentro del aula y en los espacios destinados al movimiento.

La valoración de los indicadores se realizará mediante una escala ordinal conformada por las categorías inicio, proceso y logro. La categoría inicio corresponderá a los niños que todavía requieran acompañamiento frecuente para realizar las acciones evaluadas; proceso identificará a quienes ejecuten las actividades con apoyo ocasional o con algunas dificultades; y logro comprenderá a los niños que realicen las acciones de manera autónoma, coordinada y segura.

1.3.1.2. Definición operativa de la dimensión motriz

Operativamente, la dimensión motriz se define como el nivel de control y coordinación que evidencia el niño al realizar movimientos amplios en los que intervienen los principales grupos musculares del cuerpo. Su evaluación permitirá identificar la capacidad para desplazarse, mantener posturas, conservar el equilibrio, reconocer la lateralidad y coordinar brazos, piernas y tronco.

Esta dimensión será valorada mediante indicadores relacionados con las siguientes conductas:

- Reconoce y utiliza el lado derecho e izquierdo de su cuerpo.
- Mantiene el equilibrio durante algunos segundos.
- Se desplaza con seguridad en diferentes direcciones.
- Corre controlando la velocidad y la dirección.
- Salta con ambos pies.
- Salta o se sostiene sobre un solo pie.
- Camina siguiendo líneas o trayectorias establecidas.
- Imita desplazamientos y movimientos de animales.
- Adopta y mantiene distintas posturas corporales.
- Coordina movimientos de brazos, piernas y tronco.
- Supera pequeños obstáculos sin perder el equilibrio.
- Manipula materiales como pelotas, aros o plastilina durante actividades lúdicas.

La observación de estas manifestaciones permitirá establecer si el niño se encuentra en los niveles de inicio, proceso o logro respecto al dominio de sus habilidades motoras generales. Los indicadores responden al desarrollo progresivo del equilibrio, la coordinación, el control postural y la lateralidad durante la infancia (Gallahue et al., 2012; MINEDU, 2016).

1.3.1.3. Definición operativa de la dimensión cognitiva

Operativamente, la dimensión cognitiva se define como el nivel de comprensión, reconocimiento y organización mental que manifiesta el niño durante las actividades corporales. Comprende el conocimiento de las partes del cuerpo, el empleo de nociones espaciales, la comprensión de consignas, la identificación de riesgos y la capacidad para reproducir secuencias motrices.

Esta dimensión será evaluada mediante los siguientes indicadores:

- Identifica y nombra las principales partes de su cuerpo.
- Reconoce aproximadamente veinte partes corporales.
- Diferencia el lado derecho del lado izquierdo.
- Comprende nociones espaciales como arriba, abajo, delante y detrás.
- Se ubica dentro, fuera, cerca o lejos de un objeto o lugar.
- Sigue instrucciones relacionadas con el movimiento.

- Mantiene la atención durante las actividades motrices.
- Recuerda y reproduce secuencias sencillas de movimientos.
- Identifica situaciones o acciones que pueden representar peligro.
- Diferencia características corporales básicas entre niños y niñas.
- Representa experiencias o partes del cuerpo mediante el dibujo.
- Resuelve situaciones sencillas relacionadas con trayectorias, posiciones y desplazamientos.

Los indicadores serán registrados mediante observación directa y permitirán determinar la manera en que el niño integra el movimiento con la percepción, la atención, la memoria y la orientación espacial. Esta dimensión se sustenta en la relación existente entre la experiencia corporal y la construcción progresiva de aprendizajes durante la educación inicial (Le Boulch, 2005; MINEDU, 2016).

1.3.1.4. Definición operativa de la dimensión afectivo-emocional

Operativamente, la dimensión afectivo-emocional se define como el nivel de autonomía, confianza, seguridad y expresión emocional que demuestra el niño durante su participación en actividades motrices individuales y colectivas. Asimismo, comprende las formas de interacción que establece con sus compañeros y la valoración que realiza de su propia imagen corporal.

Esta dimensión será evaluada mediante indicadores relacionados con las siguientes conductas:

- Participa voluntariamente en actividades motrices.
- Ejecuta movimientos mostrando confianza y seguridad.
- Realiza acciones sin depender constantemente de la ayuda del adulto.
- Reconoce su propia imagen en fotografías o espejos.
- Expresa alegría, temor, satisfacción o rechazo durante el juego.
- Comunica sus emociones de manera espontánea.
- Acepta la participación de niños y niñas en las actividades.
- Comparte juguetes y materiales con sus compañeros.
- Respeta turnos y acuerdos establecidos.
- Colabora durante las actividades grupales.

- Expresa afecto o rechazo de forma adecuada.
- Demuestra satisfacción frente a sus logros motores.
- Persevera cuando una actividad le resulta difícil.

El registro de estas conductas permitirá establecer el nivel de desenvolvimiento afectivo-emocional asociado con la motricidad. Su valoración partirá del principio de que el movimiento contribuye al desarrollo de la autonomía, la autoestima, la convivencia y la expresión de emociones durante la infancia (MINEDU, 2016).

1.3.1.5. Síntesis de la operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Motricidad gruesa	Motriz	Lateralidad, equilibrio estático, agilidad y coordinación dinámica, control postural, equilibrio monopodal, imitación de movimientos y coordinación visomotriz	Ficha de observación.
	Cognitiva	Reconocimiento lateral, esquema corporal, orientación espacial, diferenciación corporal, atención-comprensión y representación gráfica	
	Afectivo-emocional	Autonomía, expresión emocional, interacción, cooperación y manifestaciones afectivas	

Escala de valoración del instrumento

La ficha de observación emplea una escala ordinal de frecuencia que permite registrar la regularidad con la que el niño manifiesta cada conducta evaluada:

Categoría	Valor	Criterio de valoración
Nunca (N)	1	El niño no manifiesta la conducta observada o requiere acompañamiento permanente para ejecutarla.
A veces (AV)	2	El niño manifiesta la conducta de manera ocasional, con ciertas dificultades o con apoyo de la docente.
Siempre (S)	3	El niño manifiesta la conducta de manera frecuente, autónoma, coordinada y segura.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. METODOLOGIA

2.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica, debido a que estuvo orientada a ampliar el conocimiento acerca del desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años, a partir de la descripción sistemática de las características observadas en su contexto educativo natural. En ese sentido, no se realizó una intervención destinada a modificar deliberadamente la variable, sino que se recopiló información que permitió conocer su comportamiento en las dimensiones motora, cognitiva y afectivo-emocional.

Valderrama (2013) sostiene que la investigación básica busca profundizar los conocimientos científicos relacionados con un determinado fenómeno mediante el análisis de sus fundamentos teóricos y su contrastación con la realidad. Desde esta perspectiva, el estudio permitió disponer de evidencia empírica acerca de las características que presentó la motricidad gruesa en los niños de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos, Pardo Miguel – San Martín.

Asimismo, la investigación presentó un nivel descriptivo, debido a que tuvo como finalidad determinar y caracterizar el desarrollo de la variable sin establecer relaciones causales ni manipular sus componentes. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que los estudios descriptivos buscan precisar las propiedades y características de personas, grupos, procesos o fenómenos sometidos a análisis.

2.1.2. Diseño de contrastación de hipótesis

La investigación asumió un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Fue no experimental porque la variable motricidad gruesa no fue manipulada deliberadamente; por el contrario, sus manifestaciones fueron observadas tal como se presentaron en el ambiente educativo de los participantes.

Fue de corte transversal, puesto que la información se recopiló en un determinado periodo y mediante una única aplicación del instrumento, obteniéndose una descripción del comportamiento de la variable en el momento en que se desarrolló el estudio.

Asimismo, correspondió a un diseño descriptivo simple, porque se estudió una sola variable en una muestra determinada. Su representación fue la siguiente:

$$M \rightarrow O$$

Donde:

M = muestra constituida por los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos.

O = observación y medición de la variable motricidad gruesa en sus dimensiones motora, cognitiva y afectivo-emocional.

El diseño permitió obtener información acerca de las manifestaciones de la motricidad gruesa sin introducir estímulos experimentales. En consecuencia, los resultados tuvieron un propósito eminentemente descriptivo y fueron expresados mediante frecuencias y porcentajes.

2.1.3. Población, muestra y muestreo

Población

La población estuvo conformada por 90 niños y niñas de 4 años matriculados en la institución educativa objeto de estudio. De acuerdo con la información consignada en el documento de referencia, 53 fueron niños y 37 niñas.

Tabla 1. Distribución de la población de niños y niñas de 4 años según sexo

<i>Sexo</i>	<i>Frecuencia (f)</i>	<i>Porcentaje (%)</i>
<i>Masculino</i>	53	58,9
<i>Femenino</i>	37	41,1
<i>Total</i>	90	100,0

Nota. Distribución de la población de niños y niñas de 4 años según sexo. Elaboración propia a partir de los datos de matrícula de la institución educativa.

La distribución evidencia que el 58,9 % de la población estuvo constituido por niños y el 41,1 % por niñas. Ambos grupos formaron parte de la población objetivo debido a que cumplían con la característica establecida para la investigación: encontrarse en la edad de 4 años y pertenecer a la institución educativa estudiada.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 73 niños y niñas de 4 años, cantidad determinada a partir de una población de 90 participantes. Para establecer el tamaño muestral se consideró la fórmula correspondiente a poblaciones finitas, empleando un nivel de confianza del 95 %, una proporción esperada de 0,50, una proporción complementaria de 0,50 y un margen de error del 5 %.

La fórmula utilizada fue:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{e^2(N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

- **n** = tamaño de la muestra.
- **N** = población (90).
- **Z** = 1,96 para un nivel de confianza del 95 %.
- **P** = probabilidad de éxito (0,50).
- **Q** = probabilidad de fracaso (0,50).
- **e** = margen de error (0,05).

Al sustituir los valores se obtuvo aproximadamente:

$$n = 73$$

Por consiguiente, la muestra quedó constituida por 73 participantes.

Para mantener la proporcionalidad de la composición poblacional según sexo, la muestra se distribuyó en 43 niños y 30 niñas.

Tabla 2. Distribución de la muestra de niños y niñas de 4 años según sexo

Sexo	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
<i>Masculino</i>	43	58,9
<i>Femenino</i>	30	41,1
Total	73	100,0

Nota. La distribución muestral por sexo fue determinada proporcionalmente a la composición de la población.

La muestra conservó prácticamente la misma composición porcentual de la población: 58,9 % correspondió al sexo masculino y 41,1 % al femenino, evitando una representación desproporcionada de alguno de los dos grupos.

Muestreo

Se empleó un muestreo probabilístico aleatorio simple, debido a que los participantes pertenecientes a la población tuvieron la posibilidad de ser seleccionados para integrar la muestra. Inicialmente se determinó el tamaño muestral correspondiente a una población finita, obteniéndose 73 participantes de un total de 90.

Posteriormente, para conservar la estructura de la población según sexo, se realizó una distribución proporcional de la muestra. La fracción muestral fue:

$$f = \frac{n}{N} = \frac{73}{90} = 0,811$$

Esto significa que la muestra representó aproximadamente el 81,1 % de la población total. Aplicando dicha fracción:

Masculino:

$$53(0,811) \approx 43$$

Femenino:

$$37(0,811) \approx 30$$

De esta manera se obtuvo una muestra de 43 niños y 30 niñas, equivalente a 73 participantes.

2.1.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos

Para recopilar la información se utilizó como técnica la observación directa, debido a que permitió registrar las manifestaciones de la motricidad gruesa mientras los niños desarrollaban las actividades previstas en su ambiente educativo.

El instrumento empleado fue una ficha de observación estructurada, conformada por 20 ítems, organizados de acuerdo con las tres dimensiones establecidas para la variable: motora, cognitiva y afectivo-emocional. Cada conducta fue valorada mediante una escala ordinal de tres alternativas:

<i>Categoría</i>	<i>Valor</i>
<i>Nunca</i>	1
<i>A veces</i>	2
<i>Siempre</i>	3

La dimensión motora comprendió 7 ítems relacionados con lateralidad, equilibrio, agilidad, control postural, coordinación e imitación de movimientos; la dimensión cognitiva, 7 ítems vinculados con conocimiento corporal, orientación espacial, lateralidad, identificación de riesgos, atención y representación; y la dimensión afectivo-emocional, 6 ítems asociados con autonomía, autoimagen, expresión emocional, interacción y cooperación.

Síntesis de la técnica e instrumento

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
<i>Variable</i>	Motricidad gruesa
<i>Técnica</i>	Observación directa
<i>Instrumento</i>	Ficha de observación estructurada
<i>Número de ítems</i>	20
<i>Dimensión motora</i>	7 ítems
<i>Dimensión cognitiva</i>	7 ítems
<i>Dimensión afectivo-emocional</i>	6 ítems
<i>Escala</i>	Nunca (1), A veces (2), Siempre (3)
<i>Participantes</i>	73 niños y niñas de 4 años

Para la aplicación se utilizaron como materiales la ficha de observación impresa, hojas de registro, útiles de escritorio y los recursos pedagógicos necesarios para desarrollar las situaciones en las que fueron observadas las conductas motrices. Para la organización y procesamiento de los datos se empleó un equipo de cómputo.

2.1.5. Validez y confiabilidad del instrumento

La validez de contenido del instrumento fue determinada mediante juicio de expertos, quienes examinaron la correspondencia de los ítems con la variable, sus dimensiones e indicadores, considerando criterios de pertinencia, claridad y coherencia.

Para establecer la confiabilidad se realizó una aplicación piloto a un grupo con características semejantes a las de la población estudiada. Posteriormente se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, debido a que los ítems fueron valorados mediante una escala politómica.

Los coeficientes obtenidos mostraron una adecuada consistencia interna del instrumento:

<i>Dimensión</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Motora</i>	0,874
<i>Cognitiva</i>	0,812
<i>Afectivo-emocional</i>	0,841

Los coeficientes alcanzados evidenciaron una consistencia interna favorable en las tres dimensiones, respaldando el empleo de la ficha de observación para la recolección de información.

2.1.6. Procesamiento y análisis de datos

Una vez aplicada la ficha de observación a los 73 participantes, se procedió a revisar, codificar y organizar la información obtenida. Las alternativas de respuesta fueron transformadas en valores numéricos: Nunca = 1, A veces = 2 y Siempre = 3.

Posteriormente, los datos fueron incorporados a una matriz para realizar el análisis estadístico descriptivo. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada uno de los indicadores correspondientes a las dimensiones motora, cognitiva y afectivo-emocional. Los resultados fueron organizados mediante tablas estadísticas acompañadas de su respectiva interpretación.

El análisis se desarrolló en dos niveles. En primer lugar, se examinaron individualmente los indicadores para identificar las conductas que presentaron mayor o menor frecuencia. En segundo lugar, se efectuó una lectura integrada de cada dimensión para responder a los objetivos específicos de la investigación.

Debe mantenerse una precisión metodológica: los porcentajes promedio de respuestas Siempre obtenidos para las dimensiones 46,1 % motora, 47,3 % cognitiva y 52,8 % afectivo-emocional constituyen síntesis descriptivas de los indicadores, y no deben presentarse como porcentajes de niños pertenecientes a un determinado nivel de desarrollo. La clasificación global por niveles requiere calcular previamente el puntaje individual de cada participante.

2.1.7. Aspectos éticos de la investigación

La investigación se desarrolló respetando principios éticos aplicables al trabajo con niños de educación inicial. Previamente a la recolección de información, se gestionó la autorización correspondiente ante la institución educativa y se informó a los responsables de los menores acerca de la finalidad académica del estudio y del procedimiento de observación.

Se garantizó la confidencialidad y anonimato de los participantes, evitando consignar nombres u otros datos que permitieran su identificación en la presentación y análisis de los resultados. La información recopilada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos.

Asimismo, se respetaron los principios de beneficencia y no maleficencia, procurando que las actividades de observación no ocasionaran riesgos físicos, emocionales o sociales para los niños. La aplicación del instrumento se realizó respetando sus características evolutivas, su integridad, bienestar y ritmo individual de participación.

Finalmente, se preservó la integridad científica durante el procesamiento de la información, evitando alterar, omitir o fabricar resultados y manteniendo correspondencia entre los datos recogidos, su análisis estadístico y las conclusiones formuladas.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1.1. Dimensión: Motriz

Tabla 3. Frecuencia del dominio de la lateralidad en los niños evaluados

<i>Manifestación observada</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	41,0	30
<i>A veces</i>	54,8	40
<i>Nunca</i>	4,2	3
Total	100,0	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión motriz obtenidos mediante la observación de los 73 niños participantes.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 54,8 % (40 niños) evidenció el dominio de su lateralidad solo algunas veces, constituyéndose en la respuesta predominante. Por otro lado, el 41,0 % (30 niños) manifestó esta capacidad de manera constante, mientras que únicamente el 4,2 % (3 niños) no logró demostrarla durante las actividades observadas.

La distribución obtenida permite señalar que la lateralidad se encuentra en proceso de consolidación en una proporción importante de los participantes, puesto que más de la mitad todavía presenta un desempeño variable al utilizar predominantemente un lado de su cuerpo. Aunque el grupo que nunca manifestó esta capacidad fue reducido, los resultados evidencian la conveniencia de continuar favoreciendo experiencias motrices que permitan afianzar progresivamente la dominancia lateral y el reconocimiento funcional de ambos lados del cuerpo.

Tabla 4. Desempeño de los niños en el equilibrio sobre la punta de los pies

<i>Nivel de frecuencia</i>	Porcentaje (%)	Participantes (n)
<i>Siempre</i>	55	40
<i>A veces</i>	34	25
<i>Nunca</i>	11	8
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación del equilibrio sobre la punta de los pies en los 73 niños participantes.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 55 % (40 niños) logró mantener el equilibrio sobre la punta de los pies de manera constante, constituyéndose en la respuesta predominante. Asimismo, el 34 % (25 niños) manifestó esta habilidad solo algunas veces, mientras que el 11 % (8 niños) no consiguió demostrarla durante la observación.

En conjunto, los datos reflejan un desempeño favorable en más de la mitad de los participantes, quienes evidenciaron estabilidad y control corporal al ejecutar la actividad. Sin embargo, el 45 % restante mostró un dominio intermitente o ausencia de esta habilidad, lo que indica que el equilibrio postural aún requiere fortalecimiento en una proporción considerable del grupo mediante experiencias motrices progresivas orientadas al control corporal, la estabilidad y la coordinación.

Tabla 5. Distribución de los niños según la agilidad demostrada durante los movimientos corporales

<i>Frecuencia de desempeño</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	45	33
<i>A veces</i>	34	25
<i>Nunca</i>	21	15
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de acciones motrices como saltar, correr y marchar en los 73 niños participantes.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 45 % (33 niños) evidenció de manera constante agilidad al realizar movimientos como saltar, correr y marchar, representando la mayor proporción del grupo. Por su parte, el 34 % (25 niños) demostró esta capacidad solo algunas veces, mientras que el 21 % (15 niños) no logró manifestarla durante las actividades observadas.

Aunque la categoría Siempre presentó el porcentaje más elevado, los resultados también revelan que, en conjunto, un 55 % de los participantes mostró un desempeño intermitente o no evidenció la habilidad. Esto permite señalar que la agilidad motriz todavía requiere fortalecimiento en más de la mitad del grupo, especialmente en aquellas actividades que demandan coordinación corporal, rapidez de respuesta y control de los movimientos durante acciones como correr, saltar y marchar.

Tabla 6. Comportamiento del equilibrio postural durante la ejecución de movimientos dinámicos

<i>Respuesta observada</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	55	40
<i>A veces</i>	31	23
<i>Nunca</i>	14	10
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación del equilibrio postural durante acciones de carrera, trepa y salto con ambos pies en los 73 niños participantes.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 55 % (40 niños) demostró de manera constante equilibrio postural al ejecutar movimientos como correr, trepar y saltar con ambos pies, constituyéndose en la respuesta predominante. En tanto, el 31 % (23 niños) manifestó esta capacidad solo algunas veces y el 14 % (10 niños) no logró evidenciarla durante las actividades observadas.

En términos generales, más de la mitad de los participantes presentó un desempeño favorable en el control del equilibrio durante movimientos dinámicos. Sin embargo, al considerar conjuntamente las categorías A veces y Nunca, se observa que el 45 % todavía presentó inestabilidad o un dominio no constante de esta habilidad. Los hallazgos indican que el equilibrio postural se encuentra consolidado en una parte importante del grupo, aunque requiere continuar fortaleciéndose en los niños que presentan dificultades para mantener la estabilidad corporal durante desplazamientos y movimientos de mayor exigencia motriz.

Tabla 7. Desempeño de los niños al mantener el equilibrio sobre un pie

<i>Frecuencia de ejecución</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	61	45
<i>A veces</i>	25	18
<i>Nunca</i>	14	10
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de la capacidad para mantener el equilibrio sobre un pie mientras la otra pierna permanece extendida.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 61 % (45 niños) logró mantener de manera constante el equilibrio sobre un pie con la otra pierna extendida, constituyéndose en el desempeño predominante. En contraste, el 25 % (18 niños) consiguió ejecutar esta acción solo algunas veces, mientras que el 14 % (10 niños) no logró realizarla durante la observación.

La distribución evidencia que más de la mitad de los participantes presenta un desempeño favorable en el equilibrio monopodal, lo cual refleja avances en el control postural, la estabilidad corporal y la coordinación necesaria para sostener una posición sobre una base de apoyo reducida. Sin embargo, el 39 % mostró un dominio intermitente o no consiguió ejecutar la acción, evidenciando que esta habilidad todavía requiere fortalecimiento en una proporción importante del grupo mediante experiencias motrices progresivas orientadas al equilibrio y control corporal.

Tabla 8. Frecuencia de ejecución de movimientos mediante la imitación de animales

<i>Nivel de frecuencia</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	21	15
<i>A veces</i>	62	45
<i>Nunca</i>	17	13
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de la capacidad de los niños para reproducir la marcha del pato y otros desplazamientos propios de animales.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 62 % (45 niños) logró imitar la marcha del pato u otros animales solo algunas veces, constituyéndose en la respuesta predominante. Por otro lado, el 21 % (15 niños) realizó estos movimientos de manera constante, mientras que el 17 % (13 niños) no logró reproducirlos durante las actividades observadas.

La distribución muestra que la imitación de patrones de desplazamiento aún no se encuentra consolidada en la mayoría de los participantes, debido a que únicamente alrededor de una quinta parte ejecutó esta habilidad de manera constante. Asimismo, al agrupar las categorías A veces y Nunca, se observa que el 79 % presentó un desempeño intermitente o ausencia de la conducta. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer experiencias motrices basadas en la imitación, el juego corporal y la reproducción de diferentes formas de desplazamiento, con la finalidad de favorecer progresivamente la coordinación, el control corporal y la ejecución organizada de los movimientos.

Tabla 9. Distribución de los niños según su desempeño en el modelado de figuras con plastilina

<i>Frecuencia de desempeño</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	45	33
<i>A veces</i>	41	30
<i>Nunca</i>	14	10
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación del desempeño de los niños durante actividades de modelado de diversas figuras con plastilina.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 45 % (33 niños) logró modelar diversas figuras con plastilina de manera constante, constituyéndose en la respuesta con mayor frecuencia. Asimismo, el 41 % (30 niños) realizó esta actividad solo algunas veces, mientras que el 14 % (10 niños) no logró evidenciar esta capacidad durante la observación.

Si bien la categoría Siempre alcanzó el porcentaje individual más elevado, al considerar conjuntamente las respuestas A veces y Nunca se observa que el 55 % de los participantes todavía presentó un desempeño intermitente o no logró ejecutar la actividad. Por tanto, esta habilidad no se encuentra plenamente consolidada en la mayoría del grupo.

Los resultados evidencian la conveniencia de continuar promoviendo experiencias de manipulación y modelado que favorezcan progresivamente el control de los movimientos, la coordinación visomotriz y la organización de las acciones necesarias para representar diferentes formas mediante material moldeable.

3.1.2. Dimensión: cognitiva

Tabla 10. Distribución de los niños según el reconocimiento de derecha e izquierda en su propio cuerpo

<i>Nivel de respuesta</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	62	45
<i>A veces</i>	29	21
<i>Nunca</i>	9	7
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión cognitiva obtenidos mediante la observación de los 73 niños participantes

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 62 % (45 niños) reconoció de manera constante la derecha y la izquierda en su propio cuerpo, constituyéndose en la respuesta predominante. Por su parte, el 29 % (21 niños) logró realizar esta diferenciación solo algunas veces, mientras que el 9 % (7 niños) no consiguió identificarla durante las actividades observadas.

En términos generales, los datos muestran un desempeño favorable en el reconocimiento de la orientación lateral del propio cuerpo, puesto que más de la mitad de los participantes manifestó esta capacidad de manera constante. Sin embargo, el 38 % restante presentó un reconocimiento intermitente o no logró realizar la diferenciación, lo cual evidencia que esta noción todavía requiere consolidarse en una proporción importante del grupo. En consecuencia, resulta pertinente continuar promoviendo experiencias corporales que favorezcan la identificación funcional de derecha e izquierda y su posterior aplicación en situaciones de orientación y desplazamiento espacial.

Tabla 11. Identificación de instrumentos y situaciones que representan peligro dentro y fuera del aula

<i>Frecuencia de identificación</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	54,8	40
<i>A veces</i>	41,0	30
<i>Nunca</i>	4,2	3
Total	100,0	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de la capacidad de los niños para reconocer instrumentos y situaciones potencialmente peligrosas dentro y fuera del aula.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 54,8 % (40 niños) identificó de manera constante instrumentos y situaciones que podrían representar peligro dentro y fuera del aula, constituyéndose en la respuesta predominante. Asimismo, el 41,0 % (30 niños) manifestó esta capacidad solo algunas veces, mientras que únicamente el 4,2 % (3 niños) no logró reconocer dichas situaciones durante la observación.

Los hallazgos evidencian que más de la mitad de los participantes presenta un reconocimiento constante de situaciones de riesgo en su entorno inmediato. No obstante, al considerar que el 45,2 % mostró esta capacidad de forma intermitente o no la manifestó, se advierte que el reconocimiento preventivo todavía requiere consolidarse en una proporción importante del grupo. Por ello, los resultados reflejan la necesidad de continuar fortaleciendo experiencias que permitan a los niños identificar riesgos, anticipar posibles consecuencias y actuar con mayor seguridad y autonomía tanto dentro como fuera del aula.

Tabla 12. Distribución de los niños según la capacidad de escuchar y comprender atentamente

<i>Frecuencia de la conducta</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	14	10
<i>A veces</i>	82	60
<i>Nunca</i>	4	3
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de la capacidad de los niños para escuchar, comprender y mantener la atención sin interrumpir.

Interpretación:

Los resultados muestran un claro predominio de la categoría A veces, que concentró al 82 % (60 niños). Esto indica que la mayoría logró escuchar y comprender con atención sin interrumpir, pero lo hizo de manera intermitente y no como una conducta consolidada. En contraste, solamente el 14 % (10 niños) manifestó esta capacidad de forma constante, mientras que el 4 % (3 niños) no la evidenció durante las situaciones observadas.

La distribución obtenida permite señalar que la escucha atenta y comprensiva constituye una de las capacidades que requiere mayor fortalecimiento en el grupo evaluado, debido a que únicamente una proporción reducida la manifestó de manera permanente. Si bien el porcentaje correspondiente a Nunca fue bajo, la elevada concentración en A veces evidencia la necesidad de promover experiencias pedagógicas que favorezcan progresivamente la atención sostenida, la comprensión de consignas, el respeto de turnos y la escucha durante las interacciones y actividades desarrolladas en el aula.

Tabla 13. Frecuencia del desempeño creativo mediante la representación gráfica

<i>Respuesta observada</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	57	42
<i>A veces</i>	28	20
<i>Nunca</i>	15	11
Total	100	73

Nota. Resultados obtenidos mediante la observación de la capacidad de los niños para realizar dibujos a partir de su propia creatividad.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 57 % (42 niños) realizó dibujos de acuerdo con su creatividad de manera constante, representando la mayor proporción de los participantes. Por otro lado, el 28 % (20 niños) manifestó esta capacidad solo algunas veces, mientras que el 15 % (11 niños) no la evidenció durante las actividades observadas.

La distribución permite apreciar que más de la mitad de los niños mostró un desempeño favorable en la expresión gráfica de sus ideas, lo que evidencia una adecuada disposición para representar libremente sus experiencias e iniciativas mediante el dibujo. Sin embargo, el 43 % restante presentó esta conducta de manera intermitente o no logró manifestarla, indicando que la capacidad evaluada todavía requiere fortalecimiento en una proporción importante del grupo. En ese sentido, resulta pertinente promover experiencias que estimulen la representación gráfica, la iniciativa, la imaginación y la expresión de ideas propias, respetando las posibilidades y ritmos individuales de cada niño.

3.1.3. Dimensión: Afectiva Emocional

Tabla 14. Distribución de los niños según la autonomía manifestada en sus acciones y movimientos

<i>Nivel de frecuencia</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	68	50
<i>A veces</i>	21	15
<i>Nunca</i>	11	8
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional obtenidos mediante la observación de la autonomía demostrada por los 73 niños en sus acciones y movimientos.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 68 % (50 niños) manifestó de manera constante autonomía al realizar sus acciones y movimientos, constituyéndose en la respuesta predominante. En cambio, el 21 % (15 niños) evidenció esta capacidad solo algunas veces, mientras que el 11 % (8 niños) no logró demostrarla durante las situaciones observadas.

La distribución refleja que más de dos tercios de los participantes presentan un desempeño favorable en autonomía, evidenciando capacidad para desenvolverse con independencia en diferentes acciones que implican movimiento y participación corporal. Sin embargo, el 32 % restante mostró esta conducta de manera intermitente o no llegó a manifestarla, lo que indica que todavía existe un grupo que requiere mayores oportunidades para fortalecer su seguridad e iniciativa personal. En consecuencia, resulta pertinente continuar promoviendo experiencias que permitan a los niños actuar, desplazarse, tomar decisiones y resolver situaciones cotidianas con progresiva independencia y confianza en sus propias posibilidades.

Tabla 15. Reconocimiento de la propia imagen en diferentes representaciones visuales

<i>Frecuencia de reconocimiento</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	57	42
<i>A veces</i>	33	24
<i>Nunca</i>	10	7
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional obtenidos mediante la observación del reconocimiento de la propia imagen en espejos y fotografías.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 57 % (42 niños) reconoció de manera constante su propia imagen al observarse en el espejo o mediante fotografías, constituyéndose en la respuesta predominante. Asimismo, el 33 % (24 niños) manifestó esta capacidad solo algunas veces, mientras que el 10 % (7 niños) no logró evidenciarla durante las situaciones observadas.

En términos generales, más de la mitad de los participantes mostró un desempeño favorable en el reconocimiento de su propia imagen, lo que refleja avances en la identificación y percepción de sí mismos. No obstante, el 43 % restante presentó esta capacidad de manera intermitente o no llegó a manifestarla, evidenciando que todavía existe un grupo importante en proceso de consolidación.

Estos resultados permiten señalar la conveniencia de continuar promoviendo experiencias que favorezcan el reconocimiento corporal, la construcción de la autoimagen y la valoración de las características personales, mediante actividades con espejos, fotografías, representaciones gráficas y dinámicas de reconocimiento personal.

Tabla 16. Manifestación de sentimientos, temores, preferencias e intereses en los niños evaluados

<i>Frecuencia de expresión</i>	<i>Porcentaje (%)</i>	<i>Niños (n)</i>
<i>Siempre</i>	48	35
<i>A veces</i>	34	25
<i>Nunca</i>	18	13
<i>Total</i>	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional, obtenidos mediante la observación de la capacidad de los niños para comunicar sentimientos, temores, preferencias e intereses.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 48 % (35 niños) comunicó de manera constante sus sentimientos, temores, preferencias e intereses, representando la mayor proporción de los participantes. Por su parte, el 34 % (25 niños) expresó estos aspectos solo algunas veces, mientras que el 18 % (13 niños) no logró manifestarlos durante las situaciones observadas.

Aunque la categoría Siempre presentó el porcentaje individual más elevado, al integrar las respuestas A veces y Nunca se advierte que el 52 % de los niños todavía mostró una expresión emocional intermitente o no llegó a exteriorizar sus sentimientos, temores, preferencias e intereses. Por ello, esta capacidad aún no puede considerarse plenamente consolidada en la mayoría del grupo.

Los hallazgos evidencian la necesidad de continuar generando experiencias educativas que favorezcan la expresión espontánea de emociones, necesidades e intereses, dentro de un ambiente de confianza y respeto que permita a los niños comunicar progresivamente lo que sienten, temen, prefieren o desean.

Tabla 17. Participación de los niños en actividades compartidas con compañeros de diferente sexo

<i>Frecuencia de participación</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	41	30
<i>A veces</i>	41	30
<i>Nunca</i>	18	13
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional, obtenidos mediante la observación de la disposición de los niños para jugar, trabajar y compartir espacios con compañeros de diferente sexo.

Interpretación:

Los resultados muestran una distribución equivalente entre las categorías Siempre y A veces: en cada una se ubicó el 41 % (30 niños). Esto significa que una parte del grupo aceptó de manera constante jugar, trabajar o compartir espacios y situaciones con compañeros de diferente sexo, mientras que una proporción idéntica manifestó esta disposición de manera intermitente. Por otro lado, el 18 % (13 niños) no evidenció esta conducta durante las situaciones observadas.

En conjunto, los datos revelan que la interacción con compañeros de diferente sexo aún presenta distintos grados de consolidación, puesto que solamente cuatro de cada diez participantes mostraron una disposición constante. El 59 % restante presentó esta conducta ocasionalmente o no la manifestó.

Estos resultados evidencian la conveniencia de fortalecer experiencias de juego y trabajo compartido, propiciando espacios de participación e integración que favorezcan relaciones respetuosas, cooperación y convivencia entre todos los niños, independientemente de su sexo.

Tabla 18. Disposición de los niños para compartir juguetes y participar en juegos con sus compañeros

<i>Frecuencia de participación</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	55	40
<i>A veces</i>	31	23
<i>Nunca</i>	14	10
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional, obtenidos mediante la observación de la disposición de los niños para compartir juguetes y participar en actividades lúdicas con sus compañeros.

Interpretación:

Los resultados muestran que el 55 % (40 niños) compartió sus juguetes y participó de manera constante en juegos con sus compañeros, constituyéndose en la respuesta predominante. Asimismo, el 31 % (23 niños) manifestó esta conducta solo algunas veces, mientras que el 14 % (10 niños) no la evidenció durante las situaciones observadas.

En términos generales, más de la mitad de los participantes presentó una disposición favorable para compartir y relacionarse mediante el juego, lo que refleja avances en la participación grupal y en las experiencias de convivencia con sus pares. Sin embargo, al considerar conjuntamente las categorías A veces y Nunca, se observa que el 45 % todavía manifestó esta conducta de forma intermitente o no llegó a demostrarla.

Los hallazgos indican que, aunque existe una tendencia favorable, resulta necesario continuar promoviendo juegos colectivos y experiencias cooperativas que permitan fortalecer progresivamente la capacidad de compartir, participar, respetar turnos e interactuar positivamente con los compañeros.

Tabla 19. Frecuencia con que los niños expresan manifestaciones de afecto o rechazo

<i>Manifestación observada</i>	Porcentaje (%)	Niños (n)
<i>Siempre</i>	48	35
<i>A veces</i>	41	30
<i>Nunca</i>	11	8
Total	100	73

Nota. Resultados correspondientes a la dimensión afectiva-emocional, obtenidos mediante la observación de las manifestaciones de afecto o rechazo de los niños durante sus interacciones cotidianas.

Interpretación:

Los resultados evidencian que el 48 % (35 niños) manifestó de manera constante expresiones de afecto o rechazo durante las situaciones observadas, representando la mayor proporción del grupo. Por otro lado, el 41 % (30 niños) exteriorizó estas manifestaciones solo algunas veces, mientras que el 11 % (8 niños) no las evidenció.

Aunque la categoría Siempre alcanzó el porcentaje individual más alto, al considerar conjuntamente las respuestas A veces y Nunca se observa que el 52 % de los participantes no manifestó esta capacidad de forma constante. Esto permite señalar que la exteriorización de respuestas afectivas todavía presenta distintos grados de desarrollo dentro del grupo.

En consecuencia, los hallazgos evidencian la necesidad de continuar favoreciendo experiencias de interacción que permitan a los niños reconocer y expresar de manera progresiva sus emociones, sentimientos de aceptación o rechazo y preferencias, dentro de un entorno que promueva la comunicación emocional, el respeto y relaciones positivas con los demás.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Discusión de resultados en relación con el objetivo general

El objetivo general estuvo orientado a determinar el nivel de motricidad gruesa de los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos. Los resultados obtenidos permiten caracterizar el desempeño del grupo como heterogéneo, debido a que no todas las capacidades observadas alcanzaron el mismo grado de manifestación. Se encontraron habilidades realizadas con frecuencia y relativa autonomía, principalmente aquellas relacionadas con el equilibrio, la lateralidad, la orientación espacial y la autonomía motriz; simultáneamente, otras conductas aparecieron de manera ocasional, especialmente la imitación de movimientos, la identificación amplia de partes corporales y la escucha atenta.

Esta variabilidad resulta coherente con la concepción del desarrollo motor asumida en el marco teórico de la investigación. Gallahue, Ozmun y Goodway sostienen que entre los 2 y 7 años los niños atraviesan la etapa de desarrollo de las habilidades motoras fundamentales, dentro de la cual correr, saltar, trepar y mantener el equilibrio se perfeccionan progresivamente mediante la interacción entre maduración, práctica y condiciones ambientales. En consecuencia, a los cuatro años no resulta esperable que todas las habilidades evaluadas se manifiesten con idéntico dominio, puesto que su adquisición sigue ritmos diferenciados.

Los resultados también pueden relacionarse con Huayna Cuadros y Pucho Huamán (2024), quienes, en un estudio descriptivo con niños de 4 y 5 años, encontraron un desarrollo favorable particularmente en equilibrio y coordinación. Aunque los instrumentos utilizados en ambos estudios fueron diferentes, existe coincidencia en que determinadas capacidades motoras presentan un mejor desempeño que otras.

Asimismo, Quirola Yanza et al. (2024) identificaron dificultades en habilidades como caminar en línea recta, mantenerse sobre un pie y controlar determinados movimientos, mientras que Quimís-Muñoz et al. (2025) reportaron limitaciones en coordinación, salto y equilibrio. Estos antecedentes muestran que el desarrollo motor infantil puede presentar diferencias importantes según las oportunidades de movimiento y estimulación recibidas. En el estudio actual, las

dificultades no se concentraron exclusivamente en el equilibrio, sino principalmente en tareas que exigían imitación y organización coordinada del movimiento.

En conjunto, los hallazgos respaldan una interpretación integral del fenómeno. El propio marco conceptual de la investigación sostiene que la motricidad no se reduce a la ejecución física, sino que incorpora componentes perceptivos, cognitivos, afectivos y sociales que permiten al niño conocer su cuerpo, desenvolverse autónomamente y relacionarse con su entorno. Desde esta perspectiva, los resultados de las tres dimensiones deben interpretarse complementariamente y no como capacidades independientes.

Discusión de resultados relacionada con el primer objetivo específico: dimensión motriz

El primer objetivo específico estuvo orientado a describir el desarrollo de la dimensión motriz. Los resultados mostraron diferencias claras entre las capacidades evaluadas. En lateralidad predominó la categoría A veces con 54,8 %, mientras que el 41 % manifestó esta habilidad siempre. En equilibrio sobre la punta de los pies, el 55 % se ubicó en Siempre; idéntico porcentaje fue registrado en equilibrio postural durante carrera, trepa y salto. El desempeño más favorable correspondió al equilibrio monopodal, donde 61 % logró mantenerse sobre un pie con la otra pierna extendida de manera constante.

No obstante, estos logros coexistieron con dificultades en las actividades que requerían una coordinación más compleja. En agilidad, solo el 45 % manifestó siempre un desempeño adecuado al correr, saltar y marchar; mientras que en la imitación de la marcha del pato y otros animales únicamente el 21 % se ubicó en Siempre y el 62 % en A veces. De igual modo, en el modelado con plastilina el 45 % presentó una realización constante y el 41 % ocasional.

La tendencia encontrada permite interpretar que los niños muestran mayor seguridad en tareas relacionadas con estabilidad y control postural que en aquellas que demandan imitación, coordinación secuencial y organización de movimientos. Esto es consistente con la definición adoptada en la investigación, según la cual la dimensión motriz comprende equilibrio, lateralidad, agilidad, desplazamiento, coordinación dinámica y control postural.

Los hallazgos guardan relación con Pinedo Haro (2025), quien informó mejoras en equilibrio, lateralidad, coordinación y control corporal después de aplicar juegos tradicionales en niños de

educación inicial. También son compatibles con Zegarra Flores (2024), cuyo trabajo enfatizó desplazamientos, saltos, equilibrio y reconocimiento de derecha e izquierda como componentes relevantes del desarrollo motor. La diferencia fundamental es que dichos estudios desarrollaron intervenciones pedagógicas, mientras que la presente investigación se limitó a describir las conductas existentes sin manipular la variable.

Desde la teoría del desarrollo motor, los resultados pueden explicarse porque las habilidades fundamentales todavía se encuentran perfeccionándose a los cuatro años. Gallahue et al. señalan que correr, saltar y trepar forman parte de esta fase evolutiva y que su consolidación depende tanto de la maduración como de las oportunidades de práctica. Por ello, el predominio de respuestas ocasionales en determinados indicadores no debe entenderse como ausencia generalizada de capacidad, sino como evidencia de habilidades todavía en proceso de afianzamiento.

Discusión de resultados relacionada con el segundo objetivo específico: dimensión cognitiva

En relación con el segundo objetivo específico, la dimensión cognitiva presentó igualmente un comportamiento variable. El resultado más favorable correspondió al reconocimiento de derecha e izquierda, realizado siempre por el 62 % de los niños. La orientación espacial alcanzó 58 % en Siempre, mientras que el dibujo según la propia creatividad obtuvo 57 %. La identificación de situaciones peligrosas también presentó una tendencia favorable, con 54,8 % en la categoría Siempre.

En otros indicadores la tendencia fue distinta. En el reconocimiento de al menos veinte partes del cuerpo predominó la categoría A veces con 52 %, frente al 34 % que lo realizó siempre. Asimismo, el reconocimiento de diferencias y semejanzas entre niños y niñas alcanzó 59 % en A veces. El resultado que evidenció menor consolidación fue la escucha y comprensión con atención y sin interrumpir: 82 % se ubicó en A veces y solamente 14 % en Siempre.

Estos resultados indican que determinadas nociones relacionadas con la orientación corporal y espacial presentan mayor estabilidad que las habilidades que requieren atención sostenida, verbalización y reconocimiento corporal más amplio. Esta lectura coincide con el fundamento

teórico de la investigación, donde la dimensión cognitiva comprende procesos como percepción, observación, comprensión, esquema corporal y orientación espacial.

Desde la perspectiva de Wallon, esta relación resulta comprensible porque durante la etapa del personalismo, correspondiente aproximadamente a los 3–6 años, el niño desarrolla progresivamente conciencia de sí mismo, de su cuerpo y del espacio. El autor vincula este proceso con lateralidad, equilibrio, autonomía y expresión afectiva, planteando una estrecha articulación entre movimiento, pensamiento y emoción.

Los hallazgos también encuentran correspondencia parcial con Salazar Herrera (2022), cuyo estudio trabajó conocimiento de las partes del cuerpo, orientación derecha-izquierda, equilibrio y desplazamiento, reportando mejoras luego de una intervención con juegos tradicionales. En el presente estudio, aunque la diferenciación derecha-izquierda mostró un resultado favorable, el reconocimiento amplio de las partes corporales todavía presentó una ejecución predominantemente ocasional, lo que confirma que distintos componentes cognitivo-corporales pueden desarrollarse a ritmos diferentes.

Discusión de resultados relacionada con el tercer objetivo específico: dimensión afectivo-emocional

El tercer objetivo específico estuvo dirigido a describir la dimensión afectivo-emocional vinculada al desarrollo de la motricidad gruesa. Dentro de esta dimensión, el indicador con mejor resultado fue la autonomía en acciones y movimientos, debido a que el 68 % de los niños la manifestó siempre. Este resultado evidencia una importante capacidad del grupo para desenvolverse con independencia en situaciones que requieren participación corporal.

El reconocimiento de la propia imagen alcanzó 57 % en Siempre y la disposición para compartir juguetes y jugar con compañeros obtuvo 55 %. En cambio, la comunicación de sentimientos, temores, preferencias e intereses presentó 48 % en Siempre, mientras que el 52 % restante se distribuyó entre A veces y Nunca. En la aceptación de actividades con niños y niñas de diferente sexo se produjo una distribución equivalente: 41 % Siempre y 41 % A veces. Finalmente, la expresión de afecto o rechazo registró 48 % en Siempre y 41 % en A veces.

Estos resultados permiten señalar que la autonomía constituye la principal fortaleza socioafectiva del grupo, mientras que la comunicación emocional y determinadas formas de interacción interpersonal todavía muestran una consolidación menos uniforme. El movimiento, en consecuencia, no solo expresa capacidad física, sino que constituye también un medio mediante el cual el niño manifiesta seguridad, independencia, preferencias y formas de relacionarse.

Esta interpretación se articula con Wallon, quien entiende la motricidad como una dimensión estrechamente vinculada a la afectividad y a la construcción progresiva de la identidad. En el documento se señala que durante el periodo de 3 a 6 años el desarrollo corporal se relaciona con mayor conciencia de sí mismo, autonomía y expresión emocional. Del mismo modo, el marco conceptual recoge la perspectiva del MINEDU, según la cual el desenvolvimiento autónomo mediante la motricidad contribuye a la identidad, la expresión corporal y la interacción con el entorno.

Los resultados también pueden vincularse con Landa Pico et al. (2023), quienes sostuvieron que las actividades lúdicas orientadas al movimiento no solo favorecen las destrezas motoras, sino que generan condiciones positivas para el desarrollo cognitivo, social y emocional. De esta forma, los resultados de la dimensión afectivo-emocional fortalecen la concepción integral adoptada en esta investigación.

Síntesis de la discusión

Consideradas conjuntamente, las tres dimensiones muestran que el desarrollo observado no es uniforme. En el ámbito motriz sobresalió el equilibrio monopodal; en el cognitivo, el reconocimiento de derecha e izquierda; y en el afectivo-emocional, la autonomía. En contraste, las principales necesidades se localizaron en la imitación motriz, la escucha sostenida, el reconocimiento amplio de las partes corporales y determinadas formas de expresión e interacción emocional.

Por ello, la evidencia obtenida no permite reducir la situación de los niños a una única habilidad ni afirmar que todos presentan el mismo nivel. Los datos describen un grupo con capacidades favorablemente desarrolladas en determinados indicadores y otras aún en consolidación, situación coherente con el carácter progresivo e integral del desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

- En relación con el objetivo general, se determinó que la motricidad gruesa de los niños y niñas de 4 años presentó un desarrollo heterogéneo. Se evidenciaron desempeños favorables en algunas habilidades vinculadas con el equilibrio, la orientación corporal y la autonomía; sin embargo, otras capacidades se manifestaron de manera intermitente, especialmente la imitación motriz, la atención sostenida y algunos componentes del reconocimiento corporal y de la expresión emocional.
- Respecto a la dimensión motriz, los mejores desempeños se observaron en el equilibrio monopodal, con 61 % en la categoría Siempre, y en el equilibrio sobre la punta de los pies y el equilibrio postural dinámico, ambos con 55 %. En contraste, la imitación de desplazamientos de animales presentó menor consolidación, debido a que solo el 21 % la realizó siempre y el 62 % solo algunas veces. Estos resultados muestran mayores fortalezas en estabilidad y control corporal que en coordinación dinámica e imitación motriz.
- En la dimensión cognitiva se observaron mejores resultados en el reconocimiento de derecha e izquierda, con 62 %, la orientación espacial, con 58 %, y la representación gráfica creativa, con 57 %. No obstante, el reconocimiento de al menos veinte partes del cuerpo predominó en la categoría A veces con 52 %, y la escucha y comprensión atenta alcanzó 82 % en esta misma categoría. Esto evidencia avances en orientación corporal y espacial, pero también la necesidad de consolidar la atención y el conocimiento corporal.
- En la dimensión afectivo-emocional, la principal fortaleza fue la autonomía en las acciones y movimientos, manifestada siempre por el 68 % de los participantes. También se observaron resultados favorables en el reconocimiento de la propia imagen y en la disposición para compartir con los compañeros. Sin embargo, la expresión de sentimientos, afecto o rechazo y algunas formas de interacción social aún mostraron un comportamiento variable, lo que indica que estas capacidades continúan en proceso de consolidación.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a la dirección y al personal docente de la institución incorporar de manera permanente actividades psicomotrices que integren los componentes motrices, cognitivos y afectivo-emocionales, considerando las diferencias individuales de los niños y priorizando las capacidades que evidenciaron menor frecuencia de desempeño constante.
- En la dimensión motriz, se recomienda desarrollar juegos y circuitos que incluyan desplazamientos, saltos, cambios de dirección, imitación de animales, equilibrio y coordinación corporal, con la finalidad de fortalecer especialmente la coordinación dinámica y la organización de movimientos, sin descuidar las habilidades de estabilidad ya alcanzadas por una parte importante del grupo.
- En la dimensión cognitiva, se recomienda promover actividades orientadas al reconocimiento del cuerpo, la lateralidad, la ubicación espacial y la atención, mediante juegos corporales, canciones, recorridos con consignas, secuencias de movimientos y experiencias que permitan a los niños escuchar, comprender y ejecutar instrucciones progresivamente más complejas.
- En la dimensión afectivo-emocional, se recomienda favorecer juegos cooperativos, dramatizaciones y actividades grupales que permitan a los niños actuar con autonomía, expresar emociones, compartir materiales y relacionarse de manera positiva con sus compañeros, dentro de un ambiente de confianza, respeto y seguridad emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Cabrera González, L., & Vílchez Herrera, M. (2025). *Taller juegos tradicionales para fortalecer la motricidad gruesa en niños de 4 años de la I.E. N° 288, Rioja* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de San Martín.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2019). *Código Nacional de la Integridad Científica*. CONCYTEC.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Paidós.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Huayna Cuadros, K. N., & Pucho Huamán, L. J. (2024). *Nivel de motricidad gruesa en niños de 4 y 5 años de dos instituciones educativas de la provincia de Camaná, 2024* [Tesis de pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública La Inmaculada]. Repositorio Institucional.
- Landa Pico, D. P., Chiliquinga Sifas, G. S., Arroba López, G. A., & Ballesteros Casco, T. Y. (2023). Juegos lúdicos para mejorar la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. *ConcienciaDigital*, 6(1.4), 489–505. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2010>
- Le Boulch, J. (2005). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. INDE Publicaciones.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. MINEDU.
- Perea, E. (2004). *Investigación educativa: Enfoques y métodos*. Fondo Editorial Pedagógico.
- Piaget, J. (1972). *La representación del mundo en el niño*. Morata.

Pinedo Haro, Y. R. (2025). *Juegos tradicionales para mejorar la motricidad gruesa en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa del distrito de Tocache, departamento San Martín, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH.

Quimís-Muñoz, M. A., Mendoza-Cedeño, M. A., & Barros-Bastidas, C. I. (2025). El juego en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. *Multidisciplinary Latin American Journal*, 3(2), 20–44. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N2-002>

Quirola Yanza, A. E., Sánchez Patiño, E. S., Maza Vicente, C. Y., Tambo Minga, A. M., & Torres Núñez, V. E. (2024). El juego y la motricidad gruesa en los niños de 4 a 5 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8092–8108. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14218

Rosales Velásquez, M. N. (2024). *Los juegos didácticos y la motricidad gruesa en niños de 4 años en las instituciones educativas del distrito de Chimbote, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH.

Salazar Herrera, L. (2022). *Juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 años de la I.E. N.º 174, Huánuco, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH.

Valderrama, R. (2013). *Fundamentos de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

Wallon, H. (1942). *El desarrollo psicológico del niño*. Paidós.

Zegarra Flores, C. (2024). *Juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N.º 110, Tananta–San Martín, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH.

ANEXOS

ANEXO 1. FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA MOTRICIDAD GRUESA

Datos generales

Institución educativa: I.E.I. N° 152 Cruz Esperanza Chicana Valles Naranjos

Edad: 4 años

Código del participante: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Observador(a): _____

Objetivo

Registrar sistemáticamente las manifestaciones observables relacionadas con el desarrollo motriz, cognitivo y afectivo-emocional de los niños y niñas de 4 años durante las actividades desarrolladas en el contexto educativo.

Instrucciones

Observe el comportamiento del niño durante las actividades previstas y marque con una **X** la alternativa que represente con mayor precisión la frecuencia con que manifiesta cada conducta. Se deberá seleccionar una sola alternativa por indicador.

Escala de valoración

Valor	Categoría	Criterio
1	Nunca	La conducta no se evidencia durante la observación.
2	A veces	La conducta se manifiesta de manera ocasional o requiere apoyo.
3	Siempre	La conducta se manifiesta de manera frecuente y autónoma.

N°	Dimensión Motora	Nunca (1)	A veces (2)	Siempre (3)
1	Muestra dominio en el uso de su lateralidad.			
2	Mantiene el equilibrio sobre la punta de los pies.			
3	Demuestra agilidad al saltar, correr y marchar.			
4	Mantiene el equilibrio postural al correr, trepar y saltar con ambos pies.			
5	Mantiene el equilibrio sobre un pie mientras conserva la otra pierna extendida.			
6	Imita la marcha del pato y otros desplazamientos de animales.			
7	Modela diversas figuras utilizando plastilina.			
	Dimensión Cognitiva	(1)	(2)	(3)
8	Reconoce la derecha y la izquierda en su propio cuerpo.			
9	Nombra por lo menos veinte partes de su cuerpo.			
10	Se ubica en el espacio respecto de su cuerpo y los objetos: delante-detrás, encima-debajo, derecha-izquierda.			
11	Identifica semejanzas y diferencias entre niños y niñas.			

12	Identifica instrumentos y situaciones que representan peligro dentro y fuera del aula.			
13	Escucha y comprende con atención, respetando las intervenciones de los demás.			
14	Realiza dibujos a partir de su propia creatividad.			
	Dimensión Afectivo-Emocional	(1)	(2)	(3)
15	Demuestra autonomía durante sus acciones y movimientos.			
16	Reconoce su propia imagen en el espejo y en fotografías.			
17	Comunica sus sentimientos, temores, preferencias e intereses.			
18	Acepta jugar, trabajar y compartir espacios con niños y niñas de diferente sexo.			
19	Comparte juguetes y participa en juegos con sus compañeros.			
20	Expresa manifestaciones de afecto o rechazo durante sus interacciones.			