

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO “BENEDICTO XVI”

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL



ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN INICIAL

AUTORA

Br. Román Córdova, Rosa Gissela
<https://orcid.org/0000-0001-6905-1920>

ASESORA

Ms. Rodríguez Pajares, Carmen Olga
<https://orcid.org/0009-0001-2772-1401>

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Lúdica y creatividad

TRUJILLO - PERÚ

2026

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Señor Decano de la Facultad de Humanidades:

Yo, Ms. Rodriguez Pajares, Carmen Olga con DNI N° 17906220 como asesora del trabajo de investigación titulado “ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025”, desarrollado por la bachiller Román Córdova, Rosa Gissela con DNI N° 74247734 del Programa de Estudios de Educación Inicial; considero que dicho trabajo reúne las condiciones técnicas y científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Estudiantes y de Grados y Títulos de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI” y en la normativa para la presentación de trabajos de titulación de la Facultad de Humanidades. Por tanto, autorizo la presentación del mismo ante el organismo pertinente para que sea sometido a evaluación por los jurados designados por la mencionada facultad.



Ms. Rodriguez Pajares, Carmen Olga
Asesora

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

EXMO. MONS. GILBERTO ALFREDO VIZCARRA MORI, SJ

Arzobispo Metropolitano de Trujillo

Gran Canciller

Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DR. MARCOANTONIO PACHERRES TORREJÓN

Rector de la Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”

DRA. SILVIA ANA VALVERDE ZAVALA

Vicerrectora Académica

DRA. GINA GENARA ZAVALA ESPEJO

Vicerrectora de Investigación

DR. FERMIN PEÑA LÓPEZ

Decano de la Facultad de Humanidades

DRA. TERESA SOFÍA REATEGUI MARIN

Secretaria General

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico con mucho amor y esfuerzo a mis padres, a mi hija y a toda mi familia que siempre me apoyo, que nunca me dejaron sola por más difíciles momentos que he pasado, siempre estuvieron allí apoyándome. Todo mi trabajo logrado se lo dedico a ustedes muchísimas gracias y que Dios, siempre me los bendiga, los quiero mucho.

.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecer a Dios por la vida, la paciencia y la sabiduría, a mis padres, a mi hija que es mi motor y motivo para seguir adelante y a mi familia y amigos gracias por todo el apoyo que siempre me vienen dando ya que siempre están allí para apoyarme en lo que necesito.

A mis maestros y la universidad católica de Trujillo por la gran oportunidad de concretar mi licenciatura

Gracias a mis padres por todo el apoyo, gracias a ellos, soy la persona que soy, ya que siempre me forjan a ser una persona de bien y así poder luchar hasta lograr mis metas trazadas.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Román Córdova, Rosa Gissela con DNI N° 74247734, egresada del **Programa de Estudios de Educación Inicial** de la **Universidad Católica de Trujillo “Benedicto XVI”**; doy fe que he seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos establecidos por la **Facultad de Humanidades**, para la elaboración y sustentación del informe de tesis titulado: “ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025”, el cual consta de un total de **86 páginas**, incluyendo tablas y figuras y **19 páginas de anexos**.

Dejo constancia de la **originalidad y autenticidad** de la mencionada investigación y declaro bajo juramento y en cumplimiento de los principios éticos, que el contenido del documento es **de mi exclusiva autoría** en cuanto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizo que los fundamentos teóricos están debidamente sustentados en fuentes bibliográficas, asumiendo la responsabilidad de cualquier omisión involuntaria en la citación de autores.

En este sentido, declaro que el uso de herramientas de inteligencia artificial en el presente trabajo se ha limitado exclusivamente a la mejora de la redacción y corrección de errores gramaticales y sintácticos, sin que ello haya influido en la generación del contenido, análisis o interpretación de los resultados de la investigación.

Del mismo modo, reconozco que cualquier vulneración a los derechos de autor derivada del presente trabajo será de mi exclusiva responsabilidad, asumiendo las consecuencias académicas y legales que pudieran derivarse conforme a la normativa vigente.

La autora

Firma:

Nombres: Román Córdova, Rosa Gissela

DNI: 74247734

ÍNDICE

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD	2
AUTORIDADES UNIVERSITARIAS.....	3
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTO.....	5
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	6
ÍNDICE.....	7
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
I. INTRODUCCIÓN.....	12
II. METODOLOGÍA	43
2.1. Enfoque y tipo de investigación	43
2.2. Diseño metodológico	43
2.3. Población y muestra.....	44
2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos.....	44
2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información	45
2.6. Aspectos éticos en investigación.....	45
III. RESULTADOS	46
IV. DISCUSIÓN.....	54
V. CONCLUSIONES.....	57
VI. RECOMENDACIONES	58
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo	44
Tabla 2. Psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	46
Tabla 3. Esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	46
Tabla 4. Equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco ..	48
Tabla 5. Lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	49
Tabla 6. Normalidad aplicada a las diferencias del pre test y post test en la variable y sus dimensiones	50
Tabla 7. Prueba de rangos con signos de Wilcoxon para el pre test y post test en la variable y las dimensiones esquema corporal y equilibrio	50
Tabla 8. Prueba de t de Student para el pre test y post test en la dimensión lateralidad de la psicomotricidad gruesa	51
Tabla 9. Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la variable psicomotricidad gruesa	52
Tabla 10. Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión esquema corporal.....	52
Tabla 11. Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión equilibrio.....	53
Tabla 12. Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión lateralidad	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de diseño de investigación.....	44
Figura 2. Psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	46
Figura 3. Esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	47
Figura 4. Equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco .	48
Figura 5. Lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco	49

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco. Se desarrolló la indagación bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño preexperimental y considerando como muestra a 15 estudiantes de inicial. Para la recolección de datos se utilizó una ficha de observación validada por juicio de expertos la misma que fue aplicada antes y después de la intervención evaluándose la psicomotricidad gruesa y sus dimensiones: esquema corporal, equilibrio y lateralidad. Los resultados descriptivos evidenciaron que el nivel de logro de psicomotricidad gruesa se incrementó del 20,0 % a 53,3 % lo que representa una mejora de 33,3 puntos porcentuales tras la aplicación de las actividades lúdicas. En cuanto a las dimensiones, el esquema corporal mostró una mejora de 46,7 puntos porcentuales (de 6,7 % a 53,3 %), el equilibrio evidencio el mayor incremento con 60 puntos porcentuales (de 6,7 % a 66,7 %) y la lateralidad presentó una mejora de 40 puntos porcentuales (de 13,3% a 53,3%). Dado que la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk mostró que las puntuaciones no se distribuían normalmente, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los resultados inferenciales mostraron valores de $p < 0.001$ en la variable y todas sus dimensiones, permitiendo aceptar las hipótesis alternas. Se concluye que las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa y sus dimensiones en los estudiantes de educación inicial, por lo que se sugiere su incorporación de forma sistemática en la práctica pedagógica.

Palabras clave: Actividades lúdicas, psicomotricidad gruesa, esquema corporal, equilibrio, lateralidad.

ABSTRACT

This research aimed to establish the relationship between teaching resources and mathematical problem solving at the Salpo Educational Institution. The study was conducted using a quantitative, non-experimental, correlational, cross-sectional design. The population consisted of primary school students, with a sample of 46 students selected using non-probability sampling. Two questionnaires were used for data collection, one on teaching resources and the other on mathematical problem solving. The validity of the instruments was determined by expert judgment and reliability was determined using Cronbach's alpha coefficient. Before testing the hypotheses, a normality test was performed and the use of Spearman's Rho correlation was determined. The findings confirmed that there is a high and statistically significant positive relationship in the level of variables ($\rho = 0.704$; $p = 0.000$). Similarly, a significant relationship was found between mathematical problem solving and the dimensions of structured, unstructured, and interactive teaching resources, with structured resources showing the strongest association. In conclusion, it has been demonstrated that the appropriate and planned use of teaching materials significantly promotes the development of mathematical problem-solving skills in primary school students.

Keywords: Play-based activities, gross motor skills, body schema, balance, laterality.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, el avance de capacidad motora gruesa durante la primera infancia se ha considerado un componente crítico del desarrollo holístico, aunque la evidencia empírica ha mostrado déficits significativos desde edades tempranas. Un meta-análisis de 23 estudios reportó que las intervenciones motoras estructuradas generan cambios positivos significativos, con tamaños del efecto de Cohen de 1.13 en habilidades locomotoras, 1.55 en control de objetos y 1.53 en el cociente motor grueso (Wang y Zhou, 2024). En Asia, un estudio longitudinal con 268 niños chinos de 3 a 6 años demostró tasas de crecimiento anuales del 20% en habilidades locomotoras y del 30% en control de objetos (Wang et al., 2020). En Singapur, se han documentado cambios debido a la urbanización, al juego al aire libre limitado y al aumento del tiempo de pantalla, que, en combinación, influyen en el desarrollo de habilidades motoras gruesas (Tan y Lim, 2025). Estos hallazgos confirman la naturaleza global del asunto, que no se limita a un único contexto geográfico.

Así mismo, se imprime un impacto negativo a la competencia motriz. Uno de los principales factores es el aumento del tiempo de pantalla y el sedentarismo de los niños en edad preescolar. En Canadá, el 15% de niños de 3 a 4 años cumplen con la recomendación de 1 hora de pantalla y reportan en promedio 1.9 horas de exposición diaria (Ponti, 2023). Estudios constatan que la exposición prolongada a pantallas se relaciona con deficiencias en el desarrollo de la coordinación motora y retrasos en el desarrollo cognitivo y en el procesamiento visual (Bakht et al., 2025). Durante el confinamiento, los cuidadores reportaron una drástica disminución del juego activo en niños lo que impactó negativamente en la fuerza, resistencia y la salud en general de los niños preescolares (Sultana y Mahazabin, 2025). Los ejemplos anteriores evidencian el impacto de la tecnología y del contexto sobre la competencia motriz.

El poco desarrollo de la psicomotricidad tiene implicaciones en el ámbito cognitivo, escolar y en la salud. Un estudio realizado en 424 niños de 2.5 a 6 años de edad, registró que, con el paso del tiempo, los niños mostraron mejoras en términos de estabilidad, locomoción y manipulación, y que había diferencias de desarrollo por sexo, donde las niñas fueron superiores en estabilidad y los niños en manipulación de objetos (Tan y Lim, 2025). La evidencia también señala que la exposición pasiva a pantallas incrementa el sedentarismo y que los niños no practiquen el caminar o el correr (Madigan et al., 2019). En Estados Unidos, tan solo el 23% de los niños de 2 a 5 años obtuvo 120

minutos de actividad física en un día (Webster et al., 2019). Asimismo, los niños en edad preescolar son sedentarios el 73% del tiempo que están despiertos, y el 48.4% del tiempo en guarderías están sentados (Lakicevic et al., 2025).

La evidencia en el contexto latinoamericano confirma que este problema también es persistente y alarmante. En Chile, un estudio con 328 niños de 3 a 10 años mostró que el 55.5% de ellos exhibieron niveles de desarrollo motor muy pobres, pobres o por debajo del promedio (Hurtado et al., 2024). Estudios recientes muestran que los niños escolares chilenos aún no muestran mejoras sustantivas en los niveles de competencia en habilidades motoras (Martínez et al., 2024). Estas limitaciones tienen implicaciones socioemocionales y educativas, ya que la competencia en habilidades motoras está estrechamente conectada con la transición escolar y el éxito (Quenzer, 2025). Además, las habilidades motoras fundamentales y el aprendizaje socioemocional son dos dominios críticos que mejoran la capacidad de los participantes en tareas físicamente activas más complejas y sostenidas (James et al., 2020).

El contexto nacional revela brechas y riesgos significativos relacionados con el desarrollo holístico en la primera infancia en cuanto al adquisición de destrezas motoras gruesas en los estudiantes de educación preescolar. En una institución educativa particular en la región amazónica, Tiwi y Weepiu (2021) encontraron que el 48% de los niños de 4 años tenía un nivel deficiente de equilibrio y el 52% tenía un nivel regular. Además, el 57% había realizado la coordinación motora gruesa de manera ineficaz. De manera similar, estudios realizados en Huánuco reportaron que el 46% de los niños tenía dificultades para realizar movimientos que requerían equilibrio y permanecer quietos, mientras que el 11% mostró limitaciones al caminar y moverse en líneas firmes. Este problema se replica en otras áreas del país, hasta el punto que Semino (2016) reportó que el 10.9% de los niños tenía dificultades para caminar en línea recta en instituciones educativas de Castilla-Piura. En áreas públicas y rurales, este problema se agrava debido a la falta de infraestructura básica y recursos espaciales para el juego, lo que causa que las oportunidades de movimiento se reduzcan aún más.

Los factores que causan estas limitaciones psicomotoras están estrechamente relacionados con las limitaciones derivadas de la pandemia de COVID-19 y la posterior educación a distancia. Según Chero et al. (2022), los niños en edad preescolar se han visto gravemente afectados por el confinamiento, ya que el apoyo adulto que necesitan para llevar a cabo actividades académicas se interrumpió. En la misma línea, Arias y Benavides (2021) encontraron que durante la tele-educación, el 49% de los niños de 3 años sufrían

de déficits psicomotores, lo que fue una consecuencia directa del aislamiento. Además, el Instituto Peruano de Economía (2021) reportó que más de 400,000 estudiantes no pudieron asistir a clases en el año 2020, lo que llevó a que las brechas de aprendizaje en competencias básicas aumentaran del 54% al 76%. Las brechas se acentúan por la insuficiencia en la formación docente en estrategias virtuales enfocadas en habilidades psicomotoras, y la falta de nivel de comprensión de los padres sobre la estimulación motora.

Las consecuencias de un déficit en la psicomotricidad gruesa tocan diversas dimensiones del desarrollo del niño. Según Sotelo (2017) estableció que los niños con bajos niveles de psicomotricidad gruesa tienen problemas para adquirir conceptos básicos de matemáticas a la edad de 4 años. A mediano y largo plazo, estas limitaciones se relacionan con rigidez muscular, dificultades para mantener posiciones específicas y problemas con el reconocimiento de características corporales. Tales deficiencias, como advirtió Condori (2019), afectan abarca tanto el crecimiento físico como las áreas cognitivas, emocional y social, lo que impacta negativamente en la disposición para el aprendizaje posterior, como la alfabetización y la adecuada inserción en el sistema educativo formal.

Las actividades lúdicas en la enseñanza son estrategias efectivas para corregir los déficits en la psicomotricidad gruesa. Para Martínez (2020) demostró que la sistematización de actividades lúdicas a los cuatro años en Chiclayo promovió un 63% de mejora en la ejecución de habilidades motoras gruesas. De igual forma, Chávez et al. (2023) evidenciaron un progreso significativo en las cuatro semanas de un programa lúdico donde se redujo el nivel de logro hasta un 62% en los estudiantes de Huancavelica. La evidencia respalda que el juego estructurado mejora capacidades motrices como coordinación, equilibrio, fuerza y resistencia, por lo que el juego debe considerarse integralmente para el sistema educativo de la primera infancia para garantizar un desarrollo pleno en los niños.

En el ámbito regional, el desarrollo de las capacidades motrices gruesas en estudiantes de educación preescolar es un tema relevante dentro de la región de Piura, debido a los persistentes déficits en lo que respecta a las habilidades motoras básicas, lo cual ha sido evidenciado por numerosos estudios. En este sentido, Ipanaque (2023) reportó en una institución educativa del distrito de La Unión – Piura que el 80% de los niños de 4 años presentaban un bajo nivel de habilidades motoras gruesas; además, la dimensión del equilibrio se vio particularmente afectada, con un 67% en un nivel bajo,

mientras que la coordinación estaba en un 60% en la misma condición. De manera similar, en el distrito de Castilla – Piura, Semino (2016) identificó limitaciones significativas en las capacidades motoras gruesas de los niños del nivel inicial. Asimismo, en Chulucanas, provincia de Morropón, Alvarado (2024) mostró que un número considerable de niños de 5 años tenía dificultades en el equilibrio, la coordinación y el control del cuerpo, una situación que también se observó en instituciones educativas de Malingas – Tambogrande, donde había problemas en el reconocimiento de las posibilidades de su propio cuerpo, rigidez muscular y limitaciones en la ejecución de movimientos básicos.

Las causas que explican estos déficits en la psicomotricidad gruesa son variadas y están estrechamente relacionadas con el contexto socio-educativo de la región. Uno de los factores más relevantes fue la emergencia sanitaria por COVID-19, que interrumpió los procesos de estimulación temprana en etapas críticas del desarrollo infantil. En este sentido, la investigación desarrollada en las instituciones educativas de Castilla–Piura, debido a la pandemia, habla de niños de 3 y 4 años que no recibieron ningún tipo de estimulación temprana de carácter sistemático (Calle, 2025). A esto se suma la poca formación pedagógica para utilizar estrategias virtuales y TICs orientadas a la psicomotricidad, lo cual limitó las posibilidades de intervenciones educativas a distancia. Además, en zonas rurales de Piura, como Ayabaca, Domínguez (2021) se observó que el 82 % de los niños de 4 años estaban ubicados en el nivel inicial en psicomotricidad fina, lo que muestra una falta generalizada de programas de estimulación temprana. Finalmente, la falta de conocimiento y conciencia de los padres sobre la importancia del desarrollo motor, además de los factores socioeconómicos adversos y el escaso acceso a espacios adecuados, agravó el problema en las diferentes provincias de la región.

Por su lado, un déficit en psicomotricidad afecta de manera integral a los niños en etapas de educación inicial en Piura; como dificultades para reconocer las características y posibilidades de su mismo cuerpo, rigidez en los músculos y escaso dominio de movimientos que le permiten adoptar posturas y movimientos de manera coordinada son algunas de las importantes consecuencias documentadas en los centros educativos de Tambogrande y otras partes de la región (Calle, 2025). Estas restricciones o limitaciones presentes en la motricidad, producen disarmonías tónico-emocionales que impactan en la autoestima y en los procesos de socialización. En Tambogrande, se evidenció que las restricciones debido a la pandemia, impactaron en la psicomotricidad de los estudiantes que asistían de manera semipresencial, quienes presentaron retrasos en comparación a sus pares de la modalidad presencial. De esta manera, el escaso desarrollo de la

psicomotricidad gruesa también afecta los aprendizajes que el niño elabore en el futuro, debido a que están íntimamente relacionados con la evolución cognitiva, la planificación y la toma de decisiones en la primera infancia.

Las actividades lúdicas, por su carácter motivador, es fundamental para el desarrollo integral de los educandos, y por esto deberían realizarse de manera sistemática en todas las instituciones de Piura para atender de una manera más efectiva las crisis de carencia de desarrollo en las psicomotricidades. Los estudios regionales siguen apoyando esta afirmación, por decir, en los estudios de hechos en Sechura y Ayabaca (Extremo Norte Piura), como indica Osorio (2022), en una institución educativa de Sechura, el 97.9% de los niños de 4 años y el 93.3% de los niños de 5 años lograban cambios positivos en su desarrollo social, a partir de la implementación de actividades lúdicas. De manera similar en Ayabaca, la aplicación de un programa de actividades lúdicas de aprestamiento, Domínguez (2021), evidenció que el nivel de logro en psicomotricidad de 18% se elevó a 94% post intervención. Estas actividades lúdicas son una herramienta pedagógica necesaria que ataca el problema de la adquisición de la capacidad motora gruesa y el fortalecimiento de la coordinación, equilibrio y control corporal, especialmente en la, aún más, crítica etapa del nivel inicial. Esto añade a la ya existente la necesidad de la implementación de actividades lúdicas de manera sistemática en los planteles escolares de la zona. Esto además a los efectos de la crisis sanitaria, y hasta los efectos de la crisis sanitaria, se favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

En el contexto local, respecto a la Institución Educativa Inicial N° 307 Chalaco, distrito de Morropón (Piura), el problema central observado es el desarrollo limitado de las habilidades motrices gruesas en los estudiantes de educación inicial, evidenciado por dificultades en la ejecución de movimientos básicos, como correr, saltar, escalar, mantener el equilibrio y coordinar su cuerpo en actividades diarias. Esta situación se manifiesta especialmente durante las sesiones de juego y educación física, donde varios niños presentan inseguridad motriz, baja coordinación y poca participación activa, lo que limita el logro de los aprendizajes esperados para su edad.

Entre las principales causas, se identifica el uso sistemático insuficiente de actividades lúdicas dirigidas específicamente al desarrollo de las habilidades motrices gruesas; en algunos casos, se priorizan actividades repetitivas o sedentarias dentro del aula. También hay una falta de materiales psicomotores adecuados y el uso limitado del espacio físico disponible en la institución, lo que reduce las oportunidades para que los niños experimenten juegos de movimiento libre y dirigido. A esto se suma la necesidad

de reforzar la planificación pedagógica con estrategias lúdicas apropiadas al contexto rural y las características de los estudiantes.

El impacto de esta situación afecta de manera negativa el desarrollo integral de los niños y niñas de la institución, dado que las dificultades motrices presentes en los niños disminuyen su grado de autonomía, influyen negativamente en su confianza y en su disposición para participar de actividades escolares. Por otro lado, el desarrollo insuficiente de la psicomotricidad gruesa afecta el aprendizaje de la lectoescritura, la socialización y el control de las emociones, lo que representa un problema en su proceso educativo.

Por esta razón, es esencial diseñar e implementar actividades lúdicas y sistemáticas, medibles y ajustadas al contexto local, destinadas a fomentar el movimiento, el juego y la exploración corporal para fortalecer las habilidades motoras gruesas y las habilidades psicomotoras desde el nivel de educación inicial de manera sistemática.

A partir de lo expuesto, surge la siguiente interrogante de investigación: ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025?

La indagación fija como dimensiones de la psicomotricidad gruesa el esquema corporal, el equilibrio u la lateralidad por lo que los problemas específicos son los siguiente: ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025?, ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025?, ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025?

Socialmente la investigación se justifica en la propuesta de actividades lúdicas para la psicomotricidad la cual responde a demandas sociales múltiples como el promover la salud física y reducción del sedentarismo en la primera infancia; facilitar la inclusión mediante el fortalecimiento de habilidades motoras básicas necesarias para la participación en actividades escolares y juegos; y apoyar a familias y docentes en entornos con limitaciones de espacio. La mejora de la motricidad gruesa contribuye además a la autoestima, la autonomía y mejor inserción en procesos educativos posteriores, por lo que la investigación aporta beneficios directos a las comunidades educativas de Chalaco y potencialmente a otras instituciones con condiciones similares.

Teóricamente la investigación se apoya la teoría del desarrollo motor y el aprendizaje por juego que sostiene que la practica estructurada y lúdica facilita la

adquisición de habilidades motrices. Así mismo se respalda en la evidencia empírica la cual demuestra la eficacia de programas motor focalizadas en edad preescolar. La OMS y la UNICEF establecen que la estimulación temprana, el juego y la actividad física son determinantes críticos del desarrollo integral en la primera infancia; estos marcos conceptualizan la motricidad como componente central del desarrollo físico y cognitivo. Además, los estudios confirman que el entrenamiento centrado en el desarrollo motor y las intervenciones de juego activo producen mejora en las habilidades motoras gruesas lo que justifica teóricamente la elección de actividades lúdica como estrategia pedagógica dirigida (Wang y Zhou, 2024). Por tanto, la investigación adoptara un marco teórico que integra la teoría del desarrollo motor y teorías socioculturales del aprendizaje por juego, para explicar cómo actividades lúdicas planificadas pueden modificar desempeños psicomotores en el contexto escolar inicial.

Metodológicamente la selección del diseño pre experimental con pre y post tests se sustenta en la necesidad de atribuir cambios observados a la intervención lúdica y la practica frecuente en estudios sobre eficacia de programas motrices en preescolares. Revisiones y estudios de intervención recomiendan; Uso de medidas estandarizadas de habilidades motoras, control de dosis de intervención y procedimientos de doble evaluación antes y después para estimar el efecto (Wang y Zhou, 2024). Para la medición de las habilidades motoras gruesas se propone utilizar una lista de cotejo previamente adaptada y validada mediante juicio de expertos de además verificar si confiabilidad (Valentini, 2021).

En lo practico el estudio aportará una propuesta de actividades lúdicas contextualizadas que pueden ser aplicadas por docente de educación inicial en el contexto de Chalaco y similares. Se espera producir: evidencia localizada sobre la eficacia de una intervención lúdica en psicomotricidad gruesa, material pedagógico y practico replicable; recomendaciones para la formación docente y para la gestión institucional. Estos productos facilitan la transferencia practica de resultados científicos al aula y apoyan el cumplimiento de orientaciones del Minedu.

Se fijó como objetivo general: Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Y los objetivos específicos formulados fueron: Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa

Inicial 307 de Chalaco 2025. Determinan en qué medida las actividades lúdicas desarrollan la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Se establecieron como hipótesis general la siguiente: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Como hipótesis específicas se fijaron las siguientes: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

En relación al marco teórico, los antecedentes internacionales según Molina y Caicedo (2024) se enfocaron en investigar de qué manera los juegos impactan las habilidades motoras gruesas en los alumnos de educación primaria. Para esto, los autores realizaron un estudio con secuencialidad cuantitativa, de tipo descriptivo, y con diseño pre-experimental, para lo cual se apoyó en los métodos inductivo, deductivo y bibliográfico. Para ello, se realizó una encuesta a 10 docentes de la Unidad Educativa Miguel Centeno, así como una ficha de observación a alumnos de 6 a 8 años. De los resultados, se observó que un 60% de los docentes utilizaba juegos tradicionales de manera esporádica y que, con anterioridad a la intervención, un 80% de los alumnos presentaba un nivel medio en las habilidades motoras gruesas. Con la ejecución de la propuesta que consideraba juegos tradicionales, se demostró que el 75% de los alumnos obtuvo un nivel alto. Los autores, finalmente, concluyen que los juegos tradicionales ejercen un impacto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas, y se convierten en una alternativa pedagógica apropiada para el fortalecimiento de la motricidad, de la coordinación y del equilibrio.

Pisco et al. (2024) se centraron en el desarrollo de una estrategia de estimulación basada en juegos tradicionales para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas de los niños de cuatro años de la Unidad Educativa Natividad Delgado Alfaro. El tipo de estudio realizado fue cuantitativo, de tipo aplicado y con diseño de corte pre-experimental. La población estuvo constituida por 28 niños de 4 años, 28 representantes y 2 docentes del Sub-nivel Inicial II. Se realizaron encuestas a los docentes y representantes y se aplicó el Test de Desarrollo Motor Grueso (TGMD-2) a los niños

participantes. Los resultados de la primera evaluación mostraron que las habilidades motoras gruesas se encontraban en niveles incipientes o en desarrollo y que las acciones pedagógicas dirigidas a reforzarlas eran extremadamente limitadas. Luego de la implementación de la estrategia se lograron cambios positivos y significativos en locomoción, manipulación, equilibrio y coordinación. Se validó que los juegos tradicionales son una estrategia efectiva para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en la educación infantil, mejorando de forma divertida la coordinación, el equilibrio y la conciencia corporal.

Arroba y Santana (2023) se plantearon como objetivo el análisis del impacto que generan los juegos tradicionales en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años de la Educación Inicial en la Universidad Técnica de Ambato. El estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo, señalando que se trata de un estudio de tipo aplicado, de diseño cuasiexperimental y de alcance exploratorio-descriptivo. En la investigación se tomó como muestra a 23 niños, a quienes se les aplicó la Escala de Evaluación de Psicomotricidad en Preescolar (EPP) antes y después de la intervención. En la evaluación inicial, el 70.57 % de los participantes se encontraba en un nivel bajo, reportando problemas en locomoción, ejecución de posturas, equilibrio, coordinación y en la estructura del esquema corporal. Luego de la ejecución de la propuesta sustentada en juegos tradicionales, dicho porcentaje se redujo a 33.29 %, mientras que el 66.71 % se situó en un nivel bueno, lo que representa una mejora del 38 %. Estas cifras indican que los juegos tradicionales son un recurso esencial para desarrollar la coordinación, el equilibrio, la lateralidad y el fortalecimiento de las habilidades motrices gruesas.

Mera et al. (2022) realizaron un estudio para analizar el impacto de un programa de estimulación de habilidades motoras de ocho semanas enfocado en actividades lúdicas y desarrollo de habilidades motoras gruesas, en niños de tercer y cuarto grado en el Instituto Salesiano de Valdivia. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo pre-experimental. La muestra estaba compuesta por 15 participantes, con una edad promedio de 9.03 ± 0.63 años, que asistieron a tres sesiones semanales a lo largo del periodo de 8 semanas. Para evaluar el progreso en el desarrollo de habilidades motoras gruesas (HMG) antes y después de la intervención en habilidades motoras, se utilizó el Test de Desarrollo Motor Grueso (TGMD-2), que evalúa tanto las habilidades locomotoras como las manipulativas. Los resultados mostraron mejoras significativas en las habilidades locomotoras ($p = .0006$) y manipulativas ($p = .0006$), así como en la puntuación total ($p = .0006$). Además, el 93% de los participantes logró salir de los rangos

de por debajo, pobre o muy pobre a categorías apropiadas para su edad o superiores. El estudio concluyó que el programa de estimulación de habilidades motoras basado en actividades lúdicas fue efectivo para mejorar el desarrollo motor grueso de los niños.

Por otro lado, los antecedentes nacionales según Cunia (2025) tuvo como objetivo evaluar cómo un programa centrado en juegos tradicionales podría promover la mejora del control corporal dinámico entre niños de cinco años en una institución educativa en Piura, Perú, durante el año 2024. Para este fin, se utilizó un diseño pre-experimental en el contexto de un enfoque cuantitativo aplicado. La intervención se realizó con un solo grupo de 30 niños, a quienes se les aplicó una lista de verificación validada antes y después del programa. Las actividades planificadas incluían 12 sesiones basadas en juegos tradicionales peruanos como chapaditas, encantado, carrera de tres piernas, saltar la cuerda, avión, carrera de sacos, estatuas, andula ula. Los resultados iniciales mostraron que el 73.3% de los participantes se encontraban en el nivel inicial de control corporal dinámico, mientras que después de la intervención el 83.3% alcanzó el nivel esperado. Las mejoras fueron significativas en las tres dimensiones evaluadas: coordinación general, equilibrio y ritmo ($p < 0.05$). Se concluyó que el programa de juegos tradicionales contribuyó significativamente al desarrollo del control corporal dinámico y a la mejora de la coordinación, el equilibrio y el ritmo en niños de cinco años.

Quispe (2025) planteó como propósito principal analizar cómo influyen los juegos tradicionales, empleados como estrategia pedagógica, en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas de los estudiantes, en Satipo. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance explicativo y un diseño preexperimental de un solo grupo, aplicando evaluaciones antes y después de la intervención. La población y muestra estuvieron conformadas por 15 niños. Para la recolección de información se utilizó la técnica de la observación y como instrumento una guía de observación validada mediante juicio de expertos. En la evaluación inicial, el 80 % de los niños se encontraba en el nivel inicial respecto a sus habilidades motoras gruesas. Tras la aplicación de los juegos tradicionales, el 86,7 % logró ubicarse en el nivel esperado, evidenciando un progreso notable. La prueba estadística de Wilcoxon confirmó que las diferencias fueron significativas ($p < 0.05$). En conclusión, la incorporación de juegos tradicionales como estrategia de enseñanza contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades motoras gruesas, mejorando aspectos como la coordinación, el equilibrio, el esquema corporal y la lateralidad, entre otros.

El estudio de Alvarado (2024) se centra en la posible relación de los juegos motores en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en niños de 4 a 5 años, a través de un estudio de enfoque cuantitativo y de tipo preexperimental. La muestra seleccionada estuvo conformada por 22 niños y la técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación, a través de una lista de cotejo validada por especialistas. En el pretest, se observó que el 68.2% de los niños evaluados se encontraba en el nivel inicial en la escala del desarrollo de habilidades motoras gruesas. Posteriormente, luego de la aplicación de los juegos motores, en el posttest se encontró que el 86.4% de los niños alcanzó el nivel de logro esperado. Igualmente, el desarrollo de las dimensiones de coordinación (77.3%), equilibrio (81.8%) y esquema corporal (90.9%) mostraron resultados positivos. Se concluye que la aplicación de juegos motores impactó de manera positiva el desarrollo de las habilidades motoras gruesas en los niños.

Cárdenas y Quiñones (2024) se centraron en cómo los juegos tradicionales estimulan la psicomotricidad en niños de 3 a 5 años. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada y con un diseño preexperimental, trabajando con una muestra de 25 niños. Durante 12 semanas se realizaron diferentes juegos tradicionales y se evaluaron a los niños antes de la intervención y después de la misma utilizando una lista de cotejo basada en el Test de Desarrollo Psicomotor. En la evaluación inicial, el 76% de la muestra se encontraba en niveles de riesgo o retraso en su desarrollo psicomotor. Luego de la intervención, el 80% se encontraba en niveles considerados normales. Además, se encontraron mejoras en el área de la coordinación, lenguaje y motricidad ($p < 0.05$). El presente trabajo pone de manifiesto que los juegos tradicionales en la etapa preescolar son una buena alternativa para mejorar la psicomotricidad, incluida la motricidad fina y gruesa, la coordinación y el desarrollo social.

Chui et al. (2024) realizaron un análisis sobre el impacto que el programa de actividades lúdicas dirigidas al desarrollo perceptivo-motor tuvo en niños de 4 y 5 años en la Institución Educativa Inicial. Este estudio se enmarca en un diseño cuasi experimental de corte pretest-posttest, con una muestra de 25 niños. El Programa tuvo una duración de 10 meses, distribuidos en 3 ejes de desarrollo: eje 1: desarrollo sensorial, eje 2: desarrollo motor, y eje 3: desarrollo anatómico. Para la evaluación del desarrollo psicomotor antes y después de la intervención se utilizó la prueba de Jack Capon, y la comparación de resultados se realizó con la prueba de rangos de Wilcoxon. En la evaluación inicial, el 68 % se ubicó en el nivel “en proceso”; como resultado de la intervención, el 84 % se ubicó en el nivel “logrado”; la diferencia fue estadísticamente

significativa ($p < 0.05$). Por esto, los autores, con base en este estudio, concluyen que el Programa de Actividades Lúdicas significó un aporte al desarrollo integral de los participantes en las dimensiones sensorial, motora y anatómica.

Ramírez (2024) analizó si la aplicación de juegos tradicionales favorece el desarrollo de habilidades motoras gruesas en niños de cinco años. Esta investigación, de tipo experimental con un diseño pre-experimental, aplicó un pretest y un post test con un solo grupo compuesto por 27 estudiantes. Para ambos momentos, la evaluación de los avances se realizó a través de una guía de observación. Los resultados iniciales mostraron que el 74.1% de los niños estaba en el nivel inicial en aspectos como esquema corporal, control corporal y lateralidad. Sin embargo, después de la intervención, el 81.5% alcanzó el nivel de logro esperado. El análisis con la prueba T de Student mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), lo que nos permitió concluir que los juegos tradicionales integraron el control y la lateralidad del cuerpo de los niños participantes.

El estudio de Velasquez (2024) busca establecer la incidencia de la implementación de actividades lúdicas en el progreso de las habilidades motrices gruesas en niños y niñas de cinco años de la educación inicial de una institución educativa. La investigación se clasifica como un estudio de campo, de tipo explicativo, y utiliza un diseño de tipo preexperimental. La población estuvo constituida por 46 estudiantes de 3, 4 y 5 años de educación inicial, y la muestra estuvo constituida por 20 niños y niñas de 5 años. Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de la observación y el instrumento fue una lista de verificación. En el pre test, 60% de los niños se encontraban en el nivel 1, que corresponde a un nivel de desarrollo motor rudimentario, y, después de las implementaciones de las actividades lúdicas, en el post test 90% de los niños alcanzaron el nivel de logro esperado, lo que representa un progreso de 50% en el logro de este objetivo. Se concluye que los avances en las habilidades motrices gruesas en áreas como el equilibrio, la coordinación, el control del cuerpo y la lateralidad se explican por el uso de técnicas de la educación lúdica.

En relación a los antecedentes regionales, según Dioses (2024) centra su estudio en la evaluación del impacto que la implementación de juegos didácticos como estrategia de enseñanza, genera en el desarrollo de habilidades motrices finas en niños de cinco años. Para ello, la investigadora utilizó el enfoque cuantitativo de nivel explicativo considerando un diseño de tipo pre-experimental de un solo grupo, aplicando evaluación diagnóstica y posterior a la intervención para obtener resultados. La población en estudio se compuso de 20 niños. Luego de la implementación de 15 sesiones de juegos didácticos,

en el resultado de la evaluación posttest, se evidenció que el 95% de los participantes alcanzó el nivel esperado. En el pretest, solo el 20% de los niños se ubicó en el nivel proceso y el 80% estaba en camino a lograr el objetivo en el desarrollo de habilidades motrices finas. De esta forma, se concluye que los juegos didácticos como estrategia de enseñanza, impactó de forma positiva en el desarrollo de habilidades motrices, fortalezas en la coordinación de la vista y el movimiento, la precisión de los movimientos, y la destreza manual.

García (2024) buscó determinar si el uso de juegos como estrategia de enseñanza ayuda a desarrollar habilidades motoras gruesas en niños de 4 años. Trabajó con un diseño cuantitativo, aplicado y pre-experimental con una muestra de 24 niños de esa edad. La información se recopiló a través de la técnica de observación y se utilizó como instrumento una lista de verificación previamente validada. En el pretest, el 70.8% de los niños se encontraba en el nivel inicial en habilidades motoras gruesas; sin embargo, después de la intervención, el 87.5% alcanzó el nivel de logro esperado en el posttest. También se evidenciaron avances importantes en las dimensiones de coordinación (83.3%), equilibrio (87.5%), esquema corporal (91.7%) y lateralidad (79.2%). La prueba de Wilcoxon mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$), lo que llevó a la conclusión de que el juego, como estrategia de enseñanza, contribuyó significativamente al fortalecimiento general de las habilidades motoras gruesas de los niños participantes.

El estudio realizado por Ipanaque (2023) busca establecer el nivel de las competencias de las habilidades psicomotoras gruesas en los niños de 4 años. La investigación analiza el problema de forma cuantitativa, usando el diseño descriptivo y el nivel preexperimental. La muestra estuvo constituida por 20 estudiantes de esa edad. La técnica utilizada para la recolección de la información fue la observación y el instrumento, la Prueba de Desarrollo Psicomotor (TEPSI). Los resultados mostraron que el 45 % de los niños se ubicaron en el nivel normal en competencias de habilidades psicomotoras gruesas, 35 % estuvo en nivel de riesgo y el 20 % en nivel de retraso. En las dimensiones de evaluación, en coordinación, 50 % llegó al nivel normal, en lenguaje y motricidad 40 % y 45 % también. Estos hallazgos evidencian que los niños presentan dificultades en el desarrollo psicomotor grueso, por lo que se hace prioritario el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas en nivel inicial para el desarrollo de estas competencias.

La investigación de Chero (2022) tuvo como objetivo determinar si la utilización de juegos como recursos pedagógicos facilitaba el desarrollo de las habilidades motoras

gruesas de los niños de 4 años de la I.E. Betel, de Catacaos, Piura. Para ello, la autora trabajó con un diseño preexperimental con un enfoque cuantitativo, considerando 18 estudiantes como su muestra. Para la recolección de datos, la autora se valió de la técnica de observación y del instrumento lista de verificación. En la evaluación inicial, 72,2 % de los niños se encontraban en la categoría de inicio en la adquisición de habilidades motoras gruesas, y tras la intervención, 83,3 % se ubicó en la categoría de habilidades motoras gruesas en el nivel esperado. Además, se observó progreso en las dimensiones de coordinación (77,8 %), equilibrio (83,3 %), y esquema corporal (88,9 %). La aplicación de la prueba de Wilcoxon mostró cambios significativos ($p < 0,05$), lo que permitió concluir que los juegos como recursos pedagógicos ayudaron a desarrollar las habilidades motoras gruesas de los niños evaluados.

Coloma (2022) buscó determinar si la implementación de juegos motores aporta al desarrollo de las habilidades motoras gruesas en niños de 4 años. Para esto planteó un estudio de tipo cuantitativo, en nivel explicativo y en diseño preexperimental, con una muestra de 15 niños de educación inicial. La recolección de datos la realizó con la técnica de observación, utilizando una guía de observación que fue debidamente validada por expertos. En la evaluación inicial, 73,3 % de los niños estaban en nivel inicial en la apreciación de sus habilidades motoras gruesas; sin embargo, después de la intervención, 86,7 % lograron el nivel de logro esperado. Los avances se evidenciaron en los aspectos de coordinación (80 %), equilibrio (86,7 %) y lateralidad (93,3 %). Por otra parte, la prueba t de Student evidenció diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), alcanzando la conclusión que la aplicación de juegos motores produjo una mejoría en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas.

En este sentido, las actividades lúdicas en cuestión constituyen una dimensión fundamental del desarrollo humano, que ha sido objeto de estudio por varios autores desde diferentes ángulos disciplinares. En este sentido, las definiciones existentes nos permiten entender la ludicidad no solo como una práctica recreativa, sino como una forma particular de involucrarse con la vida, el aprendizaje y la cultura.

Para Jiménez (2002), es una condición del ser humano, una disposición del ser humano hacia la vida y hacia la vida cotidiana. Para este autor, la actividad lúdica es un modo de desenvolverse y relacionarse socialmente con la vida cotidiana donde ocurren el disfrute y la relajación, acompañados de actividades simbólicas e imaginarias lúdicas. La burla, el humor, el arte y varias otras actividades ocurren cuando las personas están juntas, y la única recompensa es la gratitud que evocan estas actividades. De esta manera, la

actividad lúdica es una forma de vivir la vida cotidiana, es decir, experimentar placer y apreciar todo lo que sucede, percibiéndolo como una actividad físicamente, espiritualmente o mentalmente satisfactoria.

Además, Gómez et al. (2015) definen la actividad lúdica como la actividad que ayuda a los individuos a construir autoconfianza, autonomía y el desarrollo de la personalidad, siendo así una de las actividades que es tanto recreativa como educativa. Estos autores enfatizan que esta actividad se ha desarrollado de forma natural y espontánea en todas las culturas, pero para su estimulación, existe la necesidad de que los docentes estructuren espacios y tiempos adecuados para compartir esta actividad.

Por su lado, Huizinga (2000) considera que las actividades lúdicas son ocupaciones voluntarias realizadas dentro de ciertas limitaciones de tiempo y espacio, de acuerdo con reglas libremente acordadas que deben seguirse para alcanzar el propósito previsto, acompañadas de un sentimiento de alegría, tensión y una conciencia de ser algo diferente de la vida cotidiana. Este autor fue el primero en establecer que el juego precede a la cultura y es un factor clave en el crecimiento de la civilización humana.

De la misma manera, Omeñaca y Ruiz (2005) definen la actividad lúdica como una actividad que es feliz, agradable y libertario que involucra al individuo y es realizada por la propia persona, sin responder a objetivos extrínsecos y proporciona medios para la expresión, comunicación y aprendizaje. Estos autores destacan el carácter voluntario y autotelico del juego como central en la experiencia lúdica.

Asimismo, Dohme (2003) conceptualiza las actividades lúdicas como manifestaciones que involucran situaciones de placer y diversión durante la acción. Esta definición enfatiza el aspecto emocional y experiencial del juego, destacando la importancia del disfrute inmediato en el proceso lúdico.

La actividad lúdica dentro de la educación, que se refiere a la promoción del aprendizaje mediante el juego, dando por la facilitación de la emoción, la actividad cognitiva y la evocación, lo que sirve para el progreso de la comunicación y el desempeño académico, es expuesta por Venegas (2021). La actividad lúdica dentro del juego en la educación, que integra el aspecto emocional, el cognitivo y el comunicativo, es la que se centra en el juego para lograr aprendizaje, y el aprendizaje ocurre a través del juego. Venegas (2021) describe aspectos como la actividad cognitiva, la evocación y la facilitación de la emoción conectada con el juego.

Caillois (1967) en su labor define el juego como todo lo que es libre, aislado de la realidad, sin certidumbre, improductivo y con reglas. El juego es libre, por el sentido de

diversión, nadie es obligado a participar. También el juego es aislado porque cuenta con lapsos y espacios determinados. Sin certidumbre es que no se conoce el resultado. No se produce nada, y por eso se dice que es improductivo y el juego reglado, ficticio porque es un universo donde es todo fantasía.

Respecto a la teoría que fundamenta la variable actividades lúdicas. La teoría del Homo Ludens, por Huizinga (1938), sostiene que el juego es una función primaria y fundamental de los humanos incluso antes del desarrollo de la cultura. El autor argumenta que la cultura emerge y se desarrolla inicialmente en formas lúdicas, ya que muchas prácticas sociales fundamentales como rituales, leyes, guerras y arte tienen un origen lúdico. Así, desde este ángulo, el juego no es una actividad secundaria, sino un elemento primario y constitutivo de la vida cultural.

Huizinga (1938) afirma que el juego es una actividad libre y voluntaria, que no forma parte de la vida cotidiana, y que tiene lugar dentro de ciertos límites de tiempo y espacio y bajo reglas que son acordadas por los jugadores. Además, propone la idea de "círculo mágico" para referirse al ámbito especial en que se juega, y dentro del cual reina un cierto orden, que no es el mismo que el mundo cotidiano. Este orden especial fomenta la imaginación y el poder creativo, la solidaridad, y la elevación del espíritu humano, todo lo cual explica el valor cultural y educativo del juego.

Por otro lado, en la propuesta de la teoría de clasificación de juegos de Caillois (1958), el juego es analizado desde la sociología y la cultura. Caillois se refiere al juego como una actividad definida como libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia. Desde esta perspectiva, el juego es visto como una acción social estructurada y socialmente relevante, que cumple funciones importantes dentro de la organización cultural y la satisfacción de necesidades psicológicas y sociales de la gente.

Caillois (1958) divide los juegos en cuatro categorías. El primero es el Agon, que representa los juegos de competencia y de enfrentamiento en condiciones de igualdad. El segundo es el Alea, que representa los juegos de azar; el Mimicry, que representa los juegos de simulación y los juegos de representación de roles; y el Ilinx, que representa las actividades que buscan generar sensaciones de vértigo o alteraciones en la percepción. Esta tipología de juegos permite estudiar el impacto que el juego tiene en el desarrollo social, cognitivo y emocional de las personas.

También, Caillois (1958) diferencia Paidia y Ludus como dos modos de expresión del juego. Paidia está asociada con el juego espontáneo, improvisado y creativo, mientras que Ludus está asociada con juegos regulados, complejos y sujetos a reglas que requieren

disciplina, esfuerzo y control. Esta distinción es clave para entender la evolución del juego desde las formas libres en la infancia hasta prácticas más estructuradas en contextos educativos y sociales.

La teoría sociocultural del juego, propuesta por Vygotsky (1934), plantea que el juego desempeña un papel esencial en el desarrollo social y cognitivo de los niños. Aunque el juego puede no ser la actividad predominante en términos de tiempo, el autor argumenta que es la más importante para el desarrollo psicológico porque en el juego un niño actúa por encima del nivel de su desarrollo actual.

Vygotsky (1934) explica que el juego crea una zona de desarrollo próximo, donde un niño puede asumir roles y realizar acciones que aún no ha podido hacer de manera independiente en la vida cotidiana. A través del juego, se desarrollan funciones psicológicas como la planificación, la autorregulación, el lenguaje y la toma de decisiones. Además, el juego se concibe como una actividad que es esencialmente social, mediada por la interacción con otros y el uso de símbolos construidos culturalmente.

El autor también destaca la importancia del juego simbólico, ya que permite desconectar el significado de los objetos de su forma física, lo que constituye un avance significativo en el desarrollo del pensamiento abstracto. Esta capacidad simbólica, según Vygotsky (1934), es central para el desarrollo del lenguaje, la escritura y los procesos de aprendizaje en la escuela, otorgando así un gran valor educativo al juego.

Referente a las actividades lúdicas son definidas a partir de ciertas características que incluso las diferencian de otras actividades humanas que realiza un individuo. En primera instancia y a diferencia de otras actividades, tienen carácter voluntario y libre, ya que el imponderar el jugar hace que dichos jugadores abandonen la práctica. Huizinga (2007) indica que el jugar es una actitud libre, que es separada de la cotidianidad, la vida diaria, y que es un condicionante para que la experiencia recoja sus más profundos y sinceros elementos lúdicos. En una consideración adicional, Caillois (2001) indica que la libertad de los participantes en un juego es la base estructural que permite a un juego dar sentido, trascendiendo a la simbología.

Por las características antes señaladas, las actividades lúdicas poseen un marco o entorno de actividades que son acotadas y lineales en el tiempo y en el espacio, separándolas de la cotidianidad. Esta situación permite configurar una realidad temporal distinta (Huizinga, 2006). En esa realidad temporal distinta, existen un conjunto de normas que son ajenas a las de la vida diaria. Caillois (2001) explica el carácter incierto

del juego, se refiere a que una partida o un juego no se puede describir y que este elemento mantiene la motivación, la expectativa y el compromiso del jugador.

La construcción de bienes económicos ajenos al juego explica, en parte, su improductividad material, junto con su valor puramente formativo, cognitivo y emocional, que en nada afecta su funcionalidad descrita por Caillois (2001). A ella se suma su reglamento, en cuanto toda actividad lúdica se sostiene en normas que son aceptadas y asumidas por todos los participantes, organizando la actividad y asegurando su permanencia.

Por cierto, la improductividad reglada y la funcionalidad descrita por Caillois (2001) enfocan su valor puramente formativo y en ningún caso afecta su funcionalidad. A esta regla se suma su registro de ficción, en cuanto los participantes comprenden que la actividad lúdica que los involucra se desarrolla en una realidad imaginaria, y por ello, se pueden probar y experimentar conductas y roles. En la psicología del desarrollo, Piaget (1962) explica la importancia de esta instrucción en la modalidad del pensamiento simbólico, y Vygotsky (1978) en el desarrollo por encima de su nivel habitual, que el juego crea una zona de desarrollo próximo.

Por último, las actividades lúdicas fomentan el compromiso positivo de procesos cognitivos y emocionales complejos. Bruner (1986) argumenta que el juego promueve la exploración positiva, la creatividad y la resolución flexible de problemas. Desde la perspectiva de la neurociencia afectiva, Panksepp (1998) muestra que el juego activa sistemas cerebrales positivos asociados con el placer y el bienestar, causado por la liberación de neurotransmisores como las endorfinas, lo que explica el impacto positivo del juego en el estado de ánimo y la motivación social de los individuos.

En relación a la importancia de las actividades lúdicas. El impacto positivo de la actividad lúdica en todos los niveles del desarrollo de los individuos. En la dimensión cognitiva, el juego es uno de los medios más efectivos para adquirir conocimientos y desarrollar funciones mentales superiores. Piaget (1962) creía que el juego es una forma de asimilar la realidad. En contraste, Vygotsky (1978) consideraba el juego como un medio de mediación cultural que facilita la formación de habilidades lingüísticas y la autorregulación.

Ampliando el contexto de la educación, la actividad lúdica es considerada una estrategia pedagógica a tiempo completo y viable, si se desea alcanzar el aprendizaje significativo, y se generan las condiciones necesarias para ello. Bruner (1996) sostiene que el aprendizaje que se realiza mediante el descubrimiento, en el contexto de una

actividad lúdica, favorece la comprensión profunda de los contenidos y la motivación intrínseca. La UNESCO (2015) reconoce el juego como un derecho y un recurso fundamental para la obtención de una educación básica de calidad.

En la primera infancia, el juego es fundamental, ya que el desarrollo cerebral es más acelerado. La actividad lúdica en esta etapa de la vida es determinante en el desarrollo del área física, social y emocional, generando en los niños la posibilidad de aprender mediante la exploración y la relación que establecen con el medio que los rodea (Pellegrini, 2009). El juego también es un medio que favorece la autonomía, la confianza y la construcción de la identidad.

El juego es fundamental en la infancia, pero no se limita a esta etapa de la vida. La adolescencia y adultez, el juego también es relevante para el aprendizaje y la socialización. El juego en los adultos, como lo demuestran Brown y Vaughan (2009), es una actividad que favorece la creatividad, la flexibilidad cognitiva y las relaciones interpersonales, que son cruciales en los niveles educativos y profesionales superiores.

Tipos de actividades lúdicas. Desde una perspectiva clásica, Caillois (2001) clasifica las actividades lúdicas en cuatro categorías primarias: Agon (competencia), Alea (azar), Mimicry (simulación) e Ilinx (vértigo). Esta tipología permite comprender las diversas formas de juego y los diferentes tipos de experiencias que proporciona a sus participantes.

El autor distingue entre Paidia, que se asocia con el juego libre, espontáneo y creativo, y Ludus, que se asocia con juegos estructurados, reglas y juegos con objetivos específicos. Esta distinción es particularmente relevante en el ámbito educativo, donde las actividades lúdicas libres se combinan con juegos didácticos diseñados con un propósito pedagógico (Bruner, 1996).

Desde criterios educativos contemporáneos, las actividades lúdicas también se clasifican según el contexto (juegos de mesa, juegos digitales, juegos al aire libre), el número de participantes y las habilidades que desarrollan, sean cognitivas, psicomotoras, socio-afectivas o creativas (Pellegrini, 2009).

Ventajas de las actividades lúdicas. Entre las principales ventajas de las actividades lúdicas está su capacidad para aumentar la motivación intrínseca. La teoría de la autodeterminación postula que el juego satisface necesidades psicológicas que incluyen la autonomía, competencia y relación, lo que a su vez mejora la profundidad y retención del aprendizaje (Deci y Ryan, 2000).

Las actividades lúdicas también fomentan la cooperación, la autorregulación y el pensamiento crítico. Según Bruner (1986), aprender a cometer errores es algo bueno porque permite la exploración y la retroalimentación continua. En contextos inclusivos, el juego ayuda a acomodar y evaluar diversas formas de expresión y comunicación, lo que es particularmente beneficioso para estudiantes con necesidades educativas variadas (UNESCO, 2015).

Desventajas de las actividades lúdicas. A pesar de las ventajas, la literatura señala algunas restricciones. Si el juego está mal diseñado, puede llevar a una competencia excesiva y a una dependencia de las recompensas externas. Deci et al. (1999) aplican la motivación extrínseca y demuestran que puede causar una disminución de la motivación intrínseca y una consiguiente disminución en la calidad del aprendizaje.

Además, el uso excesivo de juegos digitales puede llevar a problemas de atención o incluso adicción, especialmente en ausencia de una mediación pedagógica adecuada (Pellegrini, 2009). Además de esto, hay una creciente necesidad de formación y planificación del docente, y también hay problemas para evaluar algunos resultados de aprendizaje complejos de manera objetiva.

Las actividades lúdicas en el aula. La utilización de actividades lúdicas en el aula debe contar con una sólida planificación y una adecuada intención pedagógica; hay que integrar la actividad lúdica con los aprendizajes que se deben a la currícula. En educación inicial y primaria, el juego es uno de los ejes fundamentales del desarrollo integral (Vygotsky, 1978). En secundaria y educación superior, la gamificación, las simulaciones y el aprendizaje basado en problemas son metodologías que promueven el aprendizaje activo y son altamente eficaces (Bruner, 1996).

El aprendizaje a través del juego requiere que el docente asuma el rol de facilitador, inclusivo y reflexivo. También se necesita un apoyo institucional que valore y defienda el aprendizaje a través del juego como un aprendizaje significativo (UNESCO, 2015).

Respecto a la variable psicomotricidad gruesa es un aspecto fundamental en el desarrollo psicomotor el cual permite al ser humano realizar la gestión y sincronización de los movimientos corporales amplios. Por esta razón, ha sido analizada a través de distintas disciplinas, ya sea en el ámbito educativo, la psicología o la biomedicina.

En este sentido, García y Berruezo (2013) argumentan está asociada al dominio corporal total, en específico a la realización de movimientos que involucran la totalidad del cuerpo. Estos movimientos necesitan de la coordinación de las extremidades y del

equilibrio, así como de la integración de los diferentes sentidos, lo cual permite realizar una serie de acciones como, por ejemplo, caminar, desplazarse, brincar y rotar, actividades esenciales para relacionarse y para interactuar con el medio.

Asimismo, De la Cruz (2014) indica que la motricidad gruesa es fundamental en el desarrollo de la dimensión corporal porque implica la activación de los grandes músculos que disputan a los niños a la exploración de su medio. De la misma forma, este autor sostiene que el avance en lo motor está prácticamente relacionado con el ámbito cognitivo y el emocional, en el caso de la infancia.

Desde la perspectiva del desarrollo motor, Gallahue y Ozmun (2006) describen las habilidades motoras gruesas como un componente de las habilidades motoras fundamentales necesarias para movimientos amplios y funcionales. En este sentido, se entiende el movimiento como una expresión del desarrollo holístico, estrechamente relacionado con procesos cognitivos, perceptuales y afectivos.

Además, McClenaghan y Gallahue (1985) describen las habilidades motoras gruesas como la base sobre la que se construyen habilidades motoras más complejas. Su enfoque evolutivo sugiere que el desarrollo motor progresa de patrones generales simples hacia comportamientos más específicos y especializados de manera secuencial.

Por otro lado, Ruiz Pérez (1995) afirma que las habilidades motoras gruesas implican correr, saltar o escalar y requieren el uso de grupos musculares grandes. Estas capacidades se desarrollan mediante la práctica constante y la adaptación gradual del niño a diferentes situaciones motoras. Así, la experiencia corporal es crucial para la regulación y el control del movimiento.

Desde la psicomotricidad, Picq con Vayer (1977) aluden a la construcción del esquema corporal, la distribución y orden en el espacio y el tiempo y la coordinación a la motricidad gruesa como un elemento clave. En este sentido, el movimiento es un recurso educativo que potencia el desarrollo integral del infante.

Por su parte, Cratty (1982) desde la vertiente perceptivo-motora, considera que la motricidad gruesa es una manifestación de la inteligencia, en donde el control de los grandes grupos musculares se articula a los procesos cognitivos. Este autor destaca que la conducta motriz, en la integración de los diversos componentes del desarrollo, es sinónimo de conducta del niño.

Casi en los mismos términos, Vayer (1972) sostiene que en la motricidad se manifiesta un proceso que es gradual, evolutivo y que está condicionado a una

maduración progresiva del sistema nervioso. Por tal razón, destaca la importancia que debe tener la psicomotricidad en función de la edad, características e intereses del niño.

Desde la psicología de la motricidad, Lapierre y Aucouturier (1977) consideran que el aprendizaje motor es el resultado de la vivencia. Por ello, el mejoramiento de la motricidad gruesa debe propiciar que el niño, como actor de su aprendizaje, explore libremente su cuerpo.

Del mismo modo, Garófano y Cano (2017) señalan que las habilidades motoras gruesas son un pilar del desarrollo integral del niño en la educación, ya que empoderan al niño para relacionarse con el mundo que lo rodea, construir autonomía y sientan las bases para un aprendizaje más complejo. Así, enfatizan la relevancia de una apropiada estimulación durante los primeros años de vida.

Por su lado, las teorías que refuerzan la variable motricidad gruesa. Teoría psicocinética de Le Boulch (1987) afirma que el movimiento es una expresión integrada de la actividad mental y física y que el desarrollo de las habilidades motoras gruesas es fundamental para dar forma al esquema corporal ya la expresión del individuo, y su ajuste activo al entorno a través de la educación psicomotora global.

De la misma manera, propuso una teoría innovadora de la psicocinética en el contexto de la educación psicomotora, con el objetivo de comprender el fenómeno del desarrollo motor de manera integrada. En este enfoque, el movimiento no se percibe meramente como una acción mecánica, sino más bien, como una expresión organizada de la actividad mental de un individuo. Le Boulch aboga por que la ciencia del movimiento humano desarrolló una metodología distinta que se alinee con su objeto de estudio y que no esté atada a paradigmas puramente médicos o terapéuticos que han relegado la psicomotricidad a una función reeducativa (Le Boulch, 1987).

El autor destaca que la motricidad gruesa es un pilar en la creación de un esquema corporal y en la efectiva adaptación del individuo a su contextura. Por lo tanto, la movilidad debe comprender y dominar la motricidad del cuerpo, y sobre todo, preservar la expresividad del sistema corporal que está controlado por el sistema de equilibrio y la coordinación. La construcción de un esquema corporal debe abrirse sobre la expresividad y la controlabilidad del sistema de los equilibradores y la coordinación unitaria. Desde este enfoque, el cuerpo tiene que tener una función expresiva que se relaciona con fines externos a la persona y también a objetivos expresivos del individuo interno (Le Boulch, 1977).

La teoría psicocinética surge en la tradición francesa que busca la unificación del cuerpo y la mente. Desde el principio, la psicocinética ha tenido un trasfondo en el movimiento y la psicología, y por ende, en la rehabilitación y la psicoterapia, y con el tiempo se ha instaurado en los niveles educativos. Una psicomotricidad en la educación de un niño en edad escolar es un elemento que debe estar presente para favorecer el crecimiento de la mente al mismo tiempo que el sistema motor, sin embargo, el autor advierte que el descubrimiento de la motricidad puede atrofiar el progreso del niño en su totalidad (Le Boulch, 1987).

La teoría de desarrollo motor de acuerdo con Gallahue (2006), el desarrollo motor ocurre a lo largo de toda la vida de una persona a través de una secuencia de fases y estadios en los que las habilidades motoras de un individuo evolucionan de lo simple a lo complejo y son influenciadas por los factores biológicos, ambientales y de la práctica sistemática.

McClenagha y Gallahue (1985) describen un modelo integral del desarrollo motor que elabora la descripción de la evolución de habilidades motoras a lo largo del ciclo vital. Este modelo indica que el desarrollo motor se debe organizar en una secuencia de fases, y que cada una de estas se asocia a un determinado periodo de la vida. Además, se indica que dentro de cada fase hay diferentes estadios de desarrollo.

Desde esta perspectiva, cada fase de desarrollo motor busca que las personas pasen de realizar patrones de movimiento simples a comportamientos más complejos, a moverse de forma más general a más específica. Cada fase de desarrollo motor debe ser vista como una base para la adquisición de patrones de movimiento más complejos y en el desarrollo de la motricidad, la persona debe encontrarse en un determinado nivel, el cual puede ser diferente para cada individuo, debido a la tarea motriz que se esté ejecutando. Además, señala que los factores biológicos, físicos y ambientales tienen un efecto en la ejecución y en la evolución del movimiento (Gallahue y Ozmun, 2006).

Durante la etapa de habilidades de movimiento fundamental, que es aproximadamente desde los 2 hasta los 7 años, la autora señala fases de desarrollo: inicial, intermedia y avanzada para habilidades como correr, lanzar, atrapar, patear y saltar. No obstante, varios estudios muestran que los adolescentes e incluso los adultos pueden permanecer en niveles iniciales o elementales para ciertas habilidades, reforzando la importancia del contexto, la práctica y la enseñanza sistemática para el desarrollo motor (Ruiz Pérez, 1994). En conjunto, enfatizan que el entorno y la calidad de las experiencias

motoras son de gran importancia para la transformación progresiva del comportamiento motor a través de las diferentes etapas del ciclo de vida (Gallahue y Ozmun, 2006).

Por otro lado, la Teoría de Sistemas Dinámicos, según Thelen (1995) describe las habilidades motoras gruesas en desarrollo como el producto de un proceso interrelacionado dinámicamente que involucra múltiples sistemas dentro del organismo y el medio ambiente. Ella rechaza enfoques puramente maduracionales y sugiere que las habilidades motoras se auto-organizan como resultado de cambios contextuales, biológicos y funcionales.

Además de esto, hizo una innovación importante en el estudio del desarrollo motor infantil al aplicar la teoría de sistemas dinámicos a la comprensión del movimiento humano. Esto ayudó a recuperar el interés científico en el desarrollo motor que para entonces ya se había consolidado como una posición central en la psicología del desarrollo (Ruiz, 2013).

Los estudios desafiaron la explicación del cambio motor de la perspectiva exclusivamente maduracional al mostrar que el desarrollo no es función únicamente de la maduración cerebral. Más bien, el comportamiento motor es resultado de componentes múltiples coordinados dinámicamente, incluyendo el organismo, la tarea y el medio ambiente. Thelen y Adolph (1992) postularon que, en este marco, el entorno es crítico para la aparición y cambio de habilidades motoras.

También utilizaron los principios de autoorganización característicos de los sistemas dinámicos para explicar la aparición de nuevas habilidades motoras basadas en cambios graduales de sus constituyentes. Estas habilidades no son el resultado de programas motores preestructurados, sino de la coordinación sinérgica de una variedad de componentes que se reorganizan continuamente. Su investigación sobre la adquisición de la marcha ejemplificó la naturaleza multicomponente del movimiento y su sensibilidad a variables biológicas y ambientales (Thelen, 1984, 1995; Thelen y Smith, 1994).

Existen características marcadas de las habilidades motoras gruesas que las establecen como una parte clave del desarrollo psicomotor. Garófano y Cano (2017) afirman que una de las características principales es que tienen una gran amplitud que abarca muchos de los músculos del cuerpo y se caracteriza por la agilidad, fuerza y velocidad del cuerpo en la ejecución del movimiento. Este tipo de comportamiento motor es un componente crítico de una posición corporal equilibrada y de los cambios posturales coordinativos del cuerpo.

De la Cruz (2014) reconoce como una característica clave de los movimientos motores gruesos que son menos precisos que los movimientos motores finos y están más asociados con la fuerza, lo que incluye movimientos como caminar, saltar, correr, nadar y andar en bicicleta. Esta característica de grandes movimientos globales en contraste con los movimientos finos, que demuestran tener un menor grado de precisión, de ninguna manera disminuye su importancia y es solo una función de la naturaleza global de los movimientos que mencionan el desarrollo de las habilidades motoras gruesas involucra grandes grupos musculares. Este proceso ocurre de acuerdo a principios psicofisiológicos como el cefalocaudal y el proximal-distal. El primero se relaciona con el eje vertical de la cabeza y el hueso coxis, el segundo se relaciona con el cuerpo central y las extremidades.

Así, primero se mueve la cabeza, luego los brazos, después las manos, el abdomen, las piernas y, finalmente, los pies (Psicología y Mente, 2021). Ruiz y Ruiz (2017) afirman que una característica importante es que las habilidades motoras gruesas están compuestas por movimientos que son fáciles de aprender y ejecutar, aunque los resultados no se obtienen de inmediato, sino que se logran en la medida en que el niño se adapta a nuevas situaciones motoras y adquiere la experiencia motora necesaria para regular sus movimientos.

Esta característica del progreso en las habilidades de motricidad gruesa en el niño explica que es un proceso progresivo y continuo. Según Pastrana et al. (2023), las habilidades motoras gruesas se caracterizan por tener un impacto en la flexibilidad y coordinación del movimiento. Esto hace que sea esencial llevar a cabo actividades que estimulen este tipo de habilidad motora, guiando a los niños a cambiar la posición de sus cuerpos y ayudándoles a ganar control sobre su fuerza. Esta característica funcional enfatiza la importancia de las habilidades motoras gruesas en el desarrollo de otras habilidades físicas.

En referencia a la importancia de las habilidades motoras gruesas en el desarrollo general de un ser humano es un fenómeno estudiado por muchos investigadores. Como se indica en Garófano y Cano (2017), las habilidades motoras gruesas forman la base del desarrollo general de un niño en la etapa de educación infantil y son un fundamento para habilidades más complejas y permiten al niño explorar activamente su entorno.

Pastrana et al. (2023) argumentan que el desarrollo motor grueso es de importancia crítica para el desarrollo general de los niños y contribuye a su salud física, bienestar emocional, habilidades sociales y éxito en todos los ámbitos de la vida. Los autores

enfatan que, durante la etapa de educación infantil, el fortalecimiento de las habilidades motrices gruesas en el ámbito escolar resulta fundamental para el desarrollo integral del niño del niño, ya que casi todo el conocimiento adquirido por los niños es producto de su actividad motora.

Según Gallahue y Ozmun (2006), el movimiento, que es un producto del desarrollo motor horrible, es muy crítico para el desarrollo general de un ser humano. Es una dimensión que está estrechamente relacionada con los aspectos cognitivos, perceptivos, físicos y emocionales de una persona. Esta visión integral enfatiza la necesidad de evitar ver la mejora motora como un fenómeno aislado, sino más bien, como parte de un sistema interconectado.

De la Cruz (2014) enfatiza la importancia de las habilidades motoras gruesas en el proceso de desarrollo de la dimensión corporal. Ella afirma que, a través del movimiento amplio, el niño desarrolla nociones espaciales, temporales y causales, que son fundamentales para el pensamiento lógico y el posterior aprendizaje académico.

Para Ruiz y Ruiz (2017) afirman que son fundamentales porque le dan al niño la oportunidad de desarrollar las experiencias motoras necesarias para regular y espaciar sus movimientos y adaptarse a situaciones nuevas, lo cual es de suma importancia para su autonomía y rendimiento en varios contextos. Los autores enfatizan que el fomento correcto de las destrezas motrices gruesas a una edad temprana tiene efectos positivos en el desarrollo del individuo a largo plazo.

Según Gavilanes et al. (2023), enfatizan la importancia de la Educación Física. Afirman que, a través de la práctica de la Educación Física, los niños desarrollan las habilidades motoras necesarias que contribuyen a la mejora de la esfera motora. Los autores enfatizan que la estimulación temprana de las destrezas motoras gruesas es esencial para establecer bases sólidas en el desarrollo psicomotor.

Tipos de habilidades motoras gruesas. Las habilidades motoras gruesas se pueden clasificar en diferentes categorías dependiendo de las características del movimiento involucrado y las habilidades implicadas. Según Gallahue y Ozmun (2006), los movimientos de las habilidades motoras gruesas se pueden clasificar en tres categorías principales: movimientos locomotores, movimientos no locomotores y movimientos manipulativos (McClenaghan y Gallahue, 1985).

Como indican García y Berruezo (2013), las habilidades motoras gruesas son inclusivas del control corporal, y de grandes movimientos que están dirigidos a todo el cuerpo, coordinando los movimientos de los diversos miembros, el equilibrio y el sistema

sensorial del cuerpo entero, e incluye actividades como caminar, correr, rodar, saltar, girar, así como deportes y movimientos corporales (Pastrana et al., 2023).

Picq y Vayer (1977) sugieren una clasificación que se basa en el comportamiento motor, haciendo una distinción entre el comportamiento motor base (equilibrio y coordinación dinámica general) y el comportamiento motor perceptivo (percepción espacial, percepción temporal y la organización del espacio y del tiempo). Esta clasificación se centra no solo en el movimiento en sí, sino también en las capacidades perceptuales que respaldan el movimiento.

Según la clasificación presentada en varios estudios, las habilidades motoras gruesas también se pueden diferenciar según la complejidad de los movimientos. Así, se identifican movimientos simples, que involucran un solo segmento corporal o un patrón motor básico, movimientos compuestos que combinan varios patrones motores básicos, y movimientos complejos que requieren la integración de múltiples patrones motores con constantes ajustes según las demandas del entorno (Tapia, 2015).

Igualmente, los pros y los contras de las habilidades motoras gruesas. Parte de la construcción de la integridad del desarrollo en la primera infancia es el desarrollo de las habilidades motoras gruesas, ya que el niño aprende a controlar grandes movimientos del cuerpo, como correr, saltar, escalar y hacer equilibrio. En este sentido, Gallahue y Ozmun (2006) afirman que el desarrollo gradual de las habilidades motoras gruesas conduce no solo al desarrollo físico del niño, sino también a la participación activa en el juego y la actividad física, lo cual está asociado con estilos de vida más activos y saludables en etapas posteriores. Desde esta perspectiva, las habilidades motoras gruesas actúan como una base para el establecimiento de hábitos de actividad física a lo largo del ciclo de vida.

Además, muchos autores enfatizan que la estimulación motora temprana es importante para el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-emocional. En este sentido, Castañer y Camerino (2001) afirman que el movimiento corporal a gran escala ayuda al niño a explorar el entorno, conformar el esquema corporal y fortalecer la coordinación y el equilibrio, lo que a su vez mejora la autonomía personal, así como las interacciones y relaciones sociales. De esta manera, las habilidades motoras gruesas no solo se refieren a los aspectos físicos, sino también a los aspectos de identidad y autoconfianza.

Haywood y Getchell (2014), complementariamente, afirman que el dominio de las habilidades motoras fundamentales abre la puerta a un aprendizaje más complejo, ya que las experiencias motoras proporcionan el apoyo necesario para el desarrollo de procesos cognitivos como la atención y la planificación motora. Por lo tanto, una

estimulación adecuada de las habilidades motoras gruesas en la primera infancia puede asociarse con un mejor rendimiento escolar y adaptación a las demandas del contexto educativo.

Además, cuando las actividades destinadas a desarrollar habilidades motoras gruesas están diseñadas para ser excesivamente estructuradas o competitivas, y no se tienen en cuenta las diferencias individuales, pueden surgir efectos negativos. Castañer y Camerino (2001) sugieren que tal enfoque puede inducir frustración, ansiedad y falta de motivación para participar en actividades físicas para los niños menos hábiles motóricamente, y esto afecta negativamente su disposición a participar en futuras actividades físicas. Por lo tanto, los autores enfatizan la necesidad de propuestas inclusivas que se adapten a las necesidades de cada niño.

Así mismo, las dimensiones de la psicomotricidad gruesa se subdividen en 3 formas como se consigna a continuación:

Dimensión del esquema corporal, La imagen corporal se entiende como la imagen mental que una persona crea de sí misma, de las partes de su cuerpo y de los movimientos que puede realizar con ellas, tanto en reposo como en acción, y en relación con el entorno. Desde esta perspectiva, Schilder (1989) sostiene que la imagen corporal es una imagen mental de una persona y de su cuerpo en un espacio tridimensional. Esta imagen se construye a partir de sensaciones múltiples, variadas e integradas de manera dinámica en una totalidad corporal. Esta representación no es estática, sino que está en continuo cambio como resultado de experiencias sensoriales y motoras.

En la misma línea, Le Boulch (1987) considera el esquema corporal como el conocimiento del cuerpo, inmediato y continuo, ya sea en movimiento o en reposo, con respecto a sus diferentes partes y al espacio y objetos que lo rodean. Para este autor, el esquema corporal es un sistema global del cuerpo, que se construye a partir de las diferentes experiencias corporales, el conocimiento de los diferentes sentidos y los sentimientos que surgen de las interacciones corporales con el entorno. Por lo tanto, es un aprendizaje gradual, donde las experiencias son centrales.

Se construye paulatinamente con el tiempo el desarrollo físico y biológico del niño, como resultado de un proceso de aprendizaje, que incluye ensayos y errores, sucesivos ajustes y nuevas incorporaciones a partir de la maduración y los aprendizajes contemplados. Diversos factores inciden en este proceso, sobresaliendo la percepción, la cual otorga información del propio cuerpo, de los otros y del espacio; el movimiento, que brinda la oportunidad de reconocer las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo; los

aspectos cognitivos, que a través de un razonamiento facilitan la toma de conciencia del propio cuerpo y la organización de la información; y el lenguaje que permite nombrar las partes del cuerpo y otorgarles significado.

Dimensión de la lateralidad. La lateralidad se entiende como la preferencia funcional de un lado del cuerpo sobre el otro. Esta característica se refiere al eje longitudinal del cuerpo que divide el cuerpo en dos mitades simétricas, lo que permite distinguir los lados derecho e izquierdo y las extremidades correspondientes. De manera similar, el cerebro está organizado en dos hemisferios que, debido a la especialización de cada una de sus funciones, hacen que el cuerpo funcione de manera lateralizada.

Desde la perspectiva evolutiva, Ortigosa (2004) explica la lateralización como el fenómeno de definir la lateralidad, un desarrollo progresivo que lleva a la predominancia de un lado del cuerpo. Esto es el resultado de la supremacía funcional de uno de los hemisferios del cerebro. Tal supremacía funcional permite al niño interiorizar las nociones de derecha e izquierda con respecto a su propio cuerpo, lo que es fundamental para la estructuración espacial y el posterior aprendizaje de leer y escribir.

Cabe destacar que el desarrollo de la lateralización debe ocurrir de manera natural, sin ninguna restricción externa. Su evaluación se realiza en el ojo, la mano y el pie, a través de la observación de gestos y actividades diarias que muestran el uso preferido de un lado del cuerpo (Ortigosa, 2004).

Dimensión del equilibrio. El equilibrio es la capacidad de mantener el control y la estabilidad del cuerpo mientras se realizan una serie de actividades motoras. Su desarrollo es resultado de la interacción adecuada entre el esquema corporal y el entorno. En el ámbito de las actividades físicas y deportivas, el equilibrio es un elemento clave del control corporal y es la base de la adecuada coordinación motora gruesa y el uso independiente de las extremidades superiores e inferiores (Contreras, 2008).

Según Contreras (2008), la definición de equilibrio en este contexto puede definirse como el mantenimiento de la postura mediante ajustes constantes con el fin de contrarrestar perturbaciones internas y externas. Además, García y Fernández (2002) explican que la definición de equilibrio corporal implica modificaciones tónicas de los músculos y articulaciones constitutivas que aseguran una relación estable entre el eje corporal y el eje gravitacional. Hay un consenso en ambas definiciones que sugiere la importancia del control postural, ya que esto permite que el cuerpo se disocie y actúe con un alto grado de eficiencia y el menor gasto de energía de manera completamente coordinada con los varios sistemas del organismo.

No hay ausencia de literatura sobre la clasificación del equilibrio; García y Fernández (2002), Contreras (2008) y Escobar (2004) coinciden en clasificar el equilibrio en dos tipos fundamentales. Estos son el equilibrio estático y el equilibrio dinámico. El equilibrio estático se relaciona con el control de la postura sin movimiento corporal; el equilibrio dinámico se relaciona con la capacidad de mantener el equilibrio del cuerpo mientras se produce movimiento, y esto implica contrarrestar activamente la fuerza de la gravedad.

Por otro lado, respecto a los términos básicos se consideraron las siguientes palabras considerando la relación con las variables estudiadas.

Actividades lúdicas. Según Huizinga (1938), las actividades de juego son acciones realizadas libremente, regidas por ciertas reglas (que son aceptadas voluntariamente), dentro de restricciones de tiempo y espacio dadas. Estas reglas están acompañadas de tensión y alegría, con la conciencia de que esta actividad es distinta de la vida diaria ordinaria. En esencia, las actividades de juego crean su propio universo que es separado del curso habitual de la vida.

Motricidad gruesa. Gallahue et al. (2012) definen las habilidades motoras gruesas como el control y la coordinación de movimientos que involucran grandes grupos musculares, incluyendo habilidades locomotoras como caminar, correr y saltar, así como habilidades de control de objetos y estabilización del cuerpo.

Juego Motor. Según Ruiz Pérez (1995), el juego motor es una actividad caracterizada por un movimiento corporal significativo y el desarrollo de habilidades perceptuales motoras, que contribuyen a la construcción del esquema corporal y al ordenamiento de los niveles de espacio y tiempo.

Desarrollo Motor. Haywood y Getchell (2014) indican que el desarrollo motor se refiere a los cambios que se producen en el comportamiento motor de un individuo a lo largo de su vida, que resultan de la interacción de las demandas de la tarea de movimiento, la biología del individuo y el contexto situacional.

Coordinación Motora. Según Le Boulch (1997), la coordinación motora se define como la capacidad de combinar la acción de diferentes sistemas musculares de manera económica y efectiva, permitiendo que el cuerpo se adapte a las demandas del entorno y de la tarea en cuestión.

Esquema Corporal. Según Vayer (1977), el esquema corporal es la integración de las sensaciones sobre uno mismo y el cuerpo en relación con el entorno externo,

representando la intuición holística (o global) que el individuo tiene de su cuerpo, ya sea en reposo o en movimiento.

Psicomotricidad. Berruezo (2000) afirma que la psicomotricidad es el uso de técnicas que tienen como objetivo el acto intencional para estimular o modificarlo, utilizando el cuerpo y su expresión simbólica como medios para promover la integración de los procesos cognitivos, afectivos, simbólicos y psicomotores.

Habilidades Locomotrices. Wickstrom (1990) afirma que las habilidades locomotoras pueden definirse como los patrones de movimiento fundamentales que permiten a una persona moverse de un lugar a otro, incluyendo gatear, caminar, correr, saltar, galopar, brincar y deslizarse.

Lateralidad. Rigal (2006) explica la lateralidad como la preferencia espontánea por el uso de una parte del cuerpo sobre la otra, y se expresa a través de la dominancia funcional de un lado del cuerpo en actividades que involucran un uso único de una mano, pie, ojo o oído.

Equilibrio. Según Gallahue et al. (2012), el equilibrio es la capacidad de mantener la relación adecuada de las partes del cuerpo con el entorno. Esto puede ser estático, cuando el cuerpo está quieto, o dinámico, cuando se mantiene la estabilidad durante el movimiento o cambio de posición.

II. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de investigación

El estudio se llevó a cabo empleando el enfoque cuantitativo, que se centra en la medición y el posterior análisis estadístico con el fin de establecer patrones de comportamiento. En este sentido, Hernández y Mendoza (2018) señalan que este enfoque se caracteriza por ser un conjunto de procesos secuenciales y probatorios que, a partir de la recopilación de datos, tiene como objetivo probar una hipótesis a través de la medición numérica.

Además, la investigación fue de tipo aplicada, dirigida a utilizar el conocimiento para resolver problemas prácticos. Según Vargas (2009), la investigación aplicada “tiene como objeto de estudio la solución de un problema dado de la realidad social o natural”, lo que implica transformar el conocimiento científico en utilidad práctica.

En términos de nivel de profundidad, el estudio fue de naturaleza explicativa, ya que busca determinar las causas de los fenómenos en estudio. En este sentido, Arias (2012) dice que esta se encarga de buscar el porqué de los hechos estableciendo relaciones de causa-efecto.

Asimismo, se utilizó el método hipotético-deductivo, que consiste en partir de enunciados dados y luego proceder a verificarlos. Según Bernal (2010), este método implica un procedimiento que parte de algunos enunciados como hipótesis y tiene como objetivo contradicciones o intentar falsificar esas hipótesis.

2.2. Diseño metodológico

La estrategia metodológica utilizada constituye un diseño preexperimental con un pretest y un posttest aplicados a un único grupo. Esto se considera un esquema de control mínimo, ya que solo permite al investigador observar los efectos de un incentivo o intervención a los participantes. En este orden de ideas, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que los diseños preexperimentales se caracterizan por tener un bajo nivel de control, ya que consisten en aplicar un tratamiento a un único grupo y luego medir una variable antes y después de la intervención. Siguiendo esta lógica, el diseño emprendido permite un primer acercamiento al fenómeno en estudio y documentar cambios tras la implementación de la intervención pedagógica. El diseño corresponde al siguiente diagrama:

Figura 1

Esquema de diseño de investigación



Nota. GE = Estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco. O₁ = Pretest. O₂ = Postest.

X = Actividades lúdicas.

2.3. Población y muestra

La población del estudio consiste en todas las personas que tienen ciertas similitudes en el ámbito educativo. Según Arias (2012), una población es un conjunto finito o infinito de unidades de datos a las cuales se extenderán las conclusiones de la investigación en cuestión.

A partir de esta población, se obtuvo una muestra de 15 estudiantes, que se entiende como el subgrupo representativo del cual se recoge información. Bernal (2010) afirma que una muestra es ese segmento de la población que se elige y del cual se obtiene la información para el estudio.

Tabla 1

Distribución de la muestra según sexo

Edad	Sexo		Total
	Niñas	Niños	
5 años	7	8	15
Total	7	8	15

Nota. Registro de la nómina oficial de los estudiantes del 2025.

Asimismo, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, una técnica en la que los sujetos son elegidos en función de su disponibilidad. Otzen y Manterola (2017) indican que este tipo de muestreo permite seleccionar casos específicos de una población dada y restringir la muestra a estos casos debido a la cercanía de los sujetos con el investigador.

2.4. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

La técnica utilizada en este estudio fue la observación, que se puede entender en forma breve como la registración visual y sistemática de los fenómenos en su contexto. En este sentido, Sierra Bravo (2001) menciona que esta técnica se puede definir como la inspección y estudio que el investigador realiza, con o sin la ayuda de herramientas técnicas, por medio de sus sentidos sobre los hechos o cosas que le interesan de un

determinado contexto social. Este tipo de estudio permite captar la realidad sin intermediarios, asegurando que la información cuantitativa y cualitativa obtenida retrata la conducta real del objeto de estudio.

Por otra parte, el instrumento que se utilizó para respaldar esta técnica fue la guía de observación, la cual se puede entender como el documento que establece algunos criterios de fijación para guiar la atención del investigador. En este sentido, Tamayo y Tamayo (2003) indican que este instrumento se construye para poder captar sistemáticamente los datos y para poder registrar los atributos del fenómeno que se desea estudiar. El uso de este instrumento asegura su rigor científico y en que el investigador no omita detalles relevantes durante la recolección de información.

La guía de observación empleó tres niveles inicio =1, proceso = 2 y logrado = 3 respectivamente por cada ítem respecto a la variable dependiente psicomotricidad gruesa. La guía de observación fue validada por tres expertos en el campo, quienes actuaron como profesionales con trayectoria que evaluaron la coherencia, relevancia y claridad del instrumento; por lo tanto, cada experto aprobó el instrumento. Por otro lado, la confiabilidad, se evaluó respectivamente para cada variable.

2.5. Técnicas de procesamiento y análisis de la información

Los datos recopilados se analizaron utilizando métodos estadísticos descriptivos e inferenciales con el software SPSS versión 27. Este procesamiento de datos ayudó a organizar los datos en tablas y gráficos, lo que ayudó a aclarar la comprensión de los resultados. También se realizaron análisis descriptivos y análisis inferenciales para determinar el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente. Dado que las variables se miden en una escala ordinal, las pruebas de hipótesis y la determinación del tipo de influencia se llevaron a cabo utilizando la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

2.6. Aspectos éticos en investigación

El estudio se realizó en cumplimiento de la legislación vigente y en observancia de los principios éticos del Artículo 2 del Código de Investigación de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT, 2021), con respeto por la dignidad y defensa de los derechos de los participantes del estudio. Antes de comenzar su participación, los sujetos del estudio firmaron un formulario de consentimiento informado que detallaba los procedimientos, objetivos y otros aspectos pertinentes de la investigación. El investigador abordó el estudio con trascendencia y rigor, y fue plenamente consciente del mérito y la legitimidad de la investigación, y se comprometió a difundir de manera responsable y ética los hallazgos a la comunidad académica autorizada y la institución patrocinadora.

III. RESULTADOS

Se presentan los resultados en relación con la psicomotricidad y sus dimensiones considerando antes y después de la implementación del programa de sesiones de actividades lúdicas.

Tabla 2

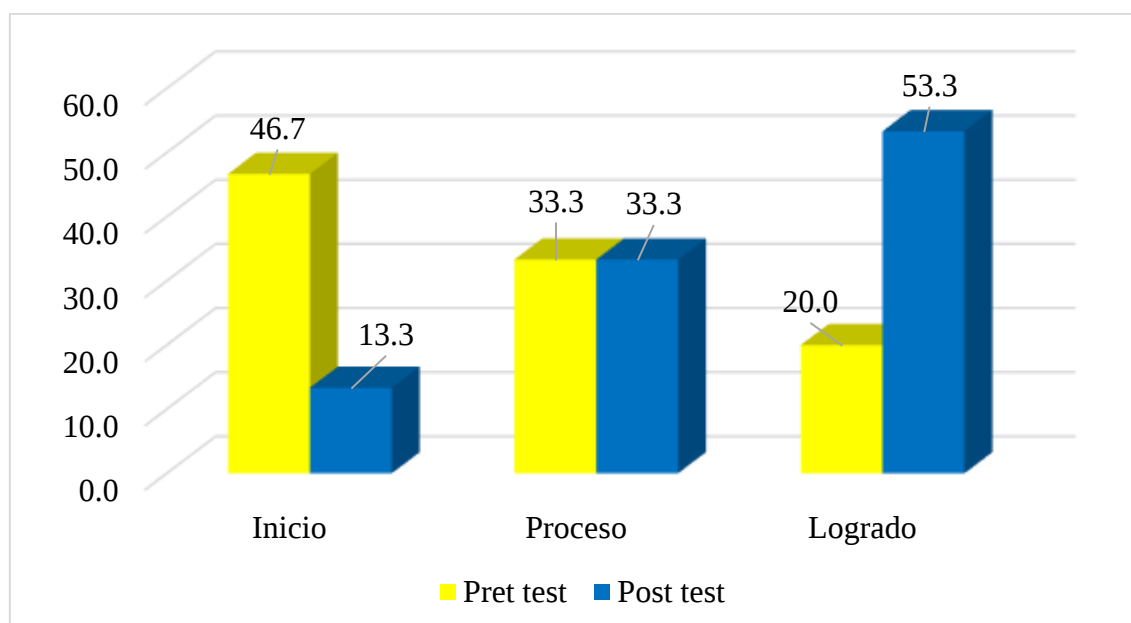
Psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco

Nivel	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	7	46.7	2	13.3
Proceso	5	33.3	5	33.3
Logrado	3	20.0	8	53.3
Total	15	100.0	15	100.0

Nota. Los datos mostrados en la Tabla 2 fueron obtenidos de la base de datos consolidada al aplicar la guía de observación antes y después de programa de sesiones de actividades lúdicas.

Figura 2

Psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco



Nota. Elaborada con los datos de la Tabla 2.

Acorde a la Tabla 2 y Figura 2 se tiene que la psicomotricidad gruesa, el nivel logrado se incrementó de un 20.0 % a un 53.3 % con lo cual se obtuvo una mejora de 33.3 %.

Tabla 3

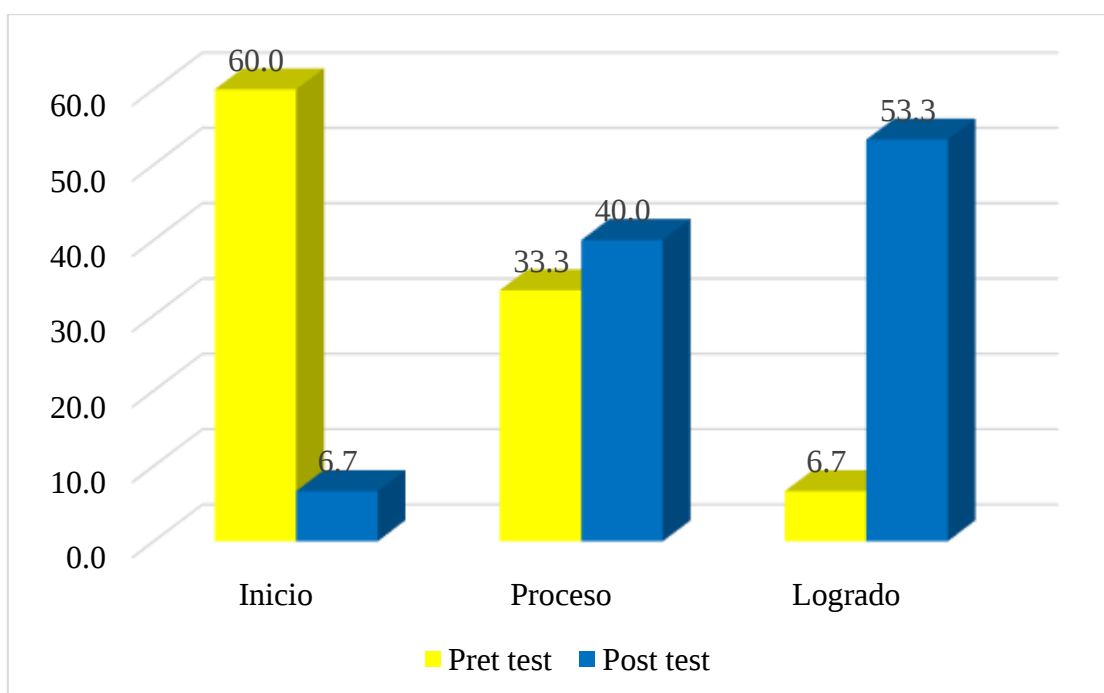
Esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco

Nivel	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	9	60.0	1	6.7
Proceso	5	33.3	6	40.0
Logrado	1	6.7	8	53.3
Total	15	100.0	15	100.0

Nota. Los datos mostrados en la Tabla 3 fueron obtenidos de la base de datos consolidada al aplicar la guía de observación antes y después de programa de sesiones de actividades lúdicas.

Figura 3

Esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco



Nota. Elaborada con los datos de la Tabla 3.

A partir de la Tabla 3 y Figura 3 se deduce que, en el nivel logrado, el esquema corporal se incrementó de 6,7 % a un 53.3 % con lo cual se obtuvo una mejora de 46.7 %.

Tabla 4

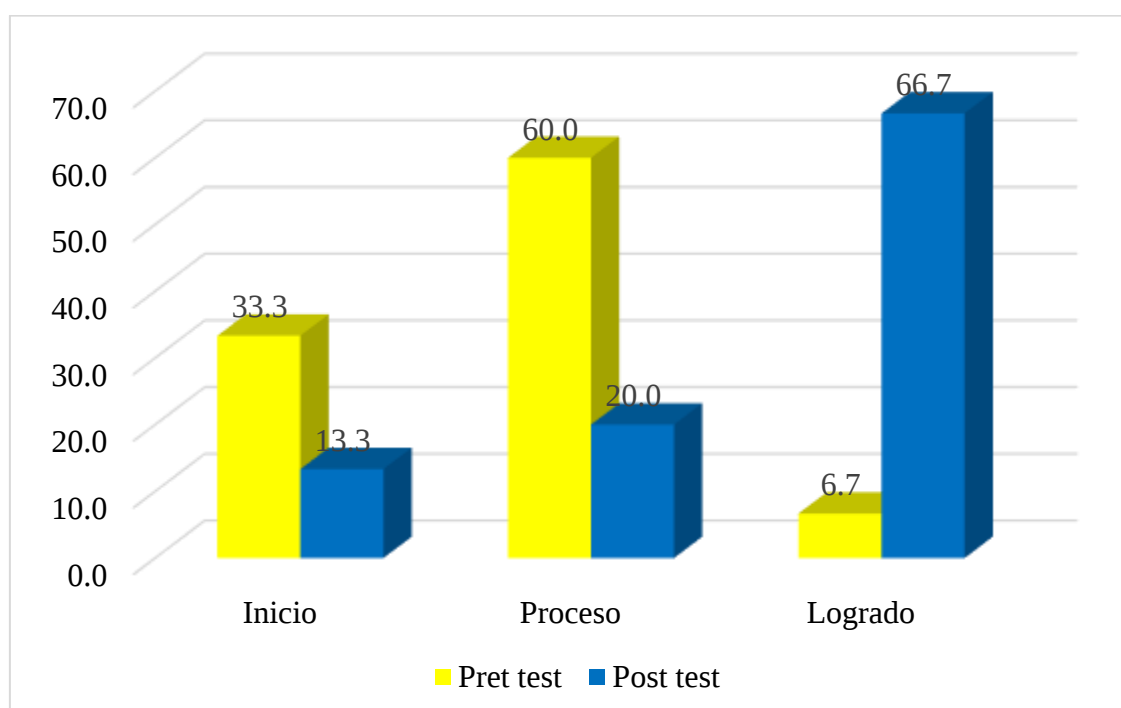
Equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco

Nivel	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	5	33.3	2	13.3
Proceso	9	60.0	3	20.0
Logrado	1	6.7	10	66.7
Total	15	100.0	15	100.0

Nota. Los datos mostrados en la Tabla 4 fueron obtenidos de la base de datos consolidada al aplicar la guía de observación antes y después de programa de sesiones de actividades lúdicas.

Figura 4

Equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco



Nota. Elaborada con los datos de la Tabla 4.

A partir de la Tabla 4 y Figura 4 se denota que, en el nivel logrado, el equilibrio se incrementó de 6,7 % a un 66.7 % con lo cual se obtuvo una mejora de 60 %.

Tabla 5

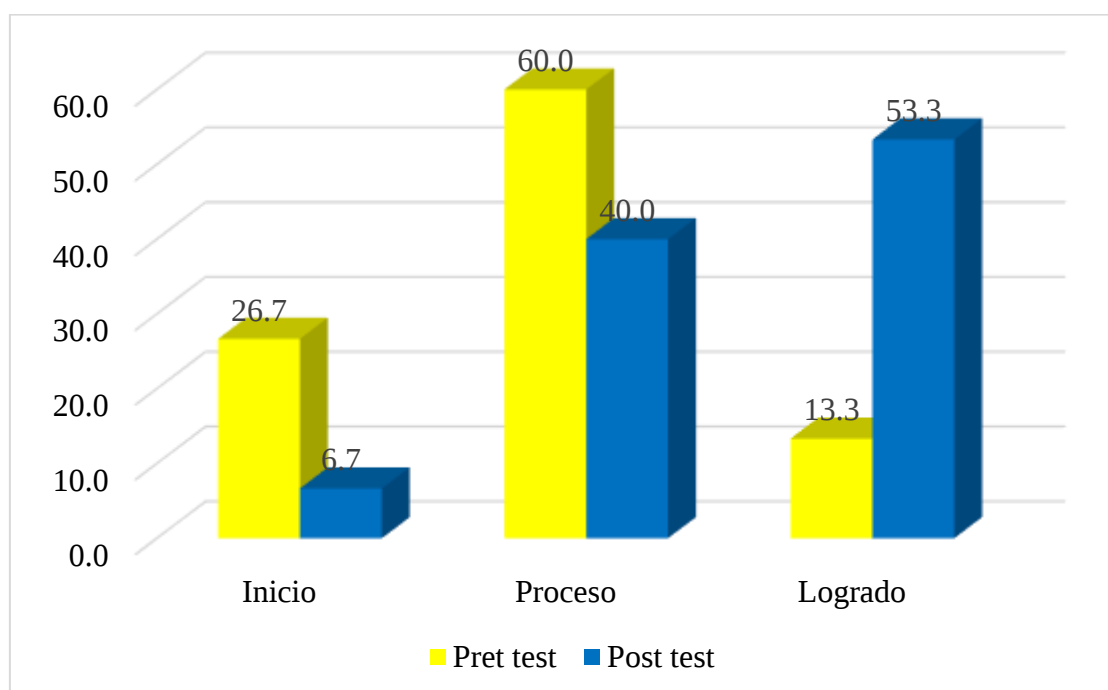
Lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco

Nivel	Pre test		Post test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inicio	4	26.7	1	6.7
Proceso	9	60.0	6	40.0
Logrado	2	13.3	8	53.3
Total	15	100.0	15	100.0

Nota. Los datos mostrados en la Tabla 5 fueron obtenidos de la base de datos consolidada al aplicar la guía de observación antes y después de programa de sesiones de actividades lúdicas.

Figura 5

Lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco



Nota. Elaborada con los datos de la Tabla 5.

A partir de la Tabla 5 y Figura 5 se deduce que, en el nivel logrado, la lateralidad se incrementó de 13.3 % a un 53.3 % con lo cual se obtuvo una mejora de 40 %.

En la siguiente tabla se describe la prueba de normalidad aplicada a la psicomotricidad y sus dimensiones. Se parte de establecer las respectivas hipótesis:

Ho: Las diferencias de los datos de la psicomotricidad gruesa en el pre test y post test se distribuyen de forma normal.

Ha: Las diferencias de los datos de la psicomotricidad gruesa en el pre test y post test no se distribuyen de forma normal.

Tabla 6

Normalidad aplicada a las diferencias del pre test y post test en la variable y sus dimensiones

Variable y dimensiones	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Psicomotricidad gruesa	0.858	15	0,022
Esquema corporal	0.796	15	0,003
Equilibrio	0.783	15	0,002
Lateralidad	0.946	15	0,465

Nota. Elaborada a partir del consolidado de datos obtenidos y procesados con SPSS V27.

La Tabla 6 describe que las puntuaciones en psicomotricidad gruesa y las dimensiones esquema corporal y equilibrio no cumplen el criterio de normalidad debido a que sus sig. son menores que el valor esperado de 0.005 con lo cual se determina que la contrastación de hipótesis corresponde a una prueba no paramétrica como la de Wilcoxon. También se observa que en la lateralidad su sig. es mayor que 0.005 lo cual indica que su distribución es normal por lo que su contrastación se debe realizar con una prueba paramétrica como la t de Student.

A continuación, se presenta la prueba de rangos con signos de Wilcoxon para la variable y dimensiones que cumplen con la condición acorde a la normalidad y se parte estableciendo las respectivas hipótesis:

Ho: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa y sus dimensiones esquema corporal y equilibrio.

H1: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa y sus dimensiones esquema corporal y equilibrio.

Tabla 7

Prueba de rangos con signos de Wilcoxon para el pre test y post test en la variable y las dimensiones esquema corporal y equilibrio

	Psicomotricidad gruesa	Esquema corporal	Equilibrio
Z	-3,442 ^b	-3,458 ^b	-3,464 ^b
Sig. asin. (bilateral)	< 0.001	< 0.001	< 0.001

Nota. b. Se basa en rangos positivos.

La Tabla 8 denota la prueba de Wilcoxon aplicada a la variable y sus dimensiones esquema corporal y equilibrio reporta una sig. asin. (bilateral) menor que 0.05 lo cual permite aceptar las hipótesis alternas fijadas y los valores de Z precisan que hay evidencia suficiente para concluir que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en los niños de la IEI 307 de Chalaco.

En seguida, se presenta la prueba de t de Student para la dimensión lateralidad y se parte estableciendo sus respectivas hipótesis:

Ho: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente la dimensión lateralidad de psicomotricidad gruesa.

Ha: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la dimensión lateralidad de psicomotricidad gruesa.

Tabla 8

Prueba de t de Student para el pre test y post test en la dimensión lateralidad de la psicomotricidad gruesa

Diferencias emparejadas								
	Prom.	Medida de dispersión	Error estándar de la media			t	gl	Valor P
			Rango de confianza al 95%					
			Inferior	Superior				
Lateralidad	5.600	1.242	.321	4.912	6.288	17.461	14	<0.001

Nota. Elaborada a partir del consolidado de datos obtenidos y procesados con SPSS V27.

La Tabla 8 muestra la prueba de t de Student aplicada a la dimensión lateralidad de psicomotricidad gruesa la que reporta una sig. asin. (bilateral) menor que 0.05 con lo cual se acepta la hipótesis alterna y el valor t = 17,461 indica que hay evidencia suficiente para concluir que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad de psicomotricidad gruesa en los niños de la IEI 307 de Chalaco.

A continuación, se establece la hipótesis general, junto a sus resultados e interpretación:

Ho: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Ha: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Tabla 9

Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la variable psicomotricidad gruesa

z	α	p	Sig.
- 3,442	0.05	<0.001	Si existe

Nota. Construida con la data de la Tabla 7.

La Tabla 9 muestra que el valor $p = <0.001$ es menor que 0,05 el cual permite aceptar la hipótesis alterna y el valor $z = - 3,442$ da evidencia que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa.

En seguida, se establece la primera hipótesis específica, acompañado de sus resultados e interpretación:

Ho: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Ha: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Tabla 10

Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión esquema corporal

z	α	p	Sig.
-3,458	0.05	<0.001	Si existe

Nota. Construida con la data de la Tabla 7.

La Tabla 10 muestra evidencia un valor $p = <0.001$ es inferior que 0,05 el que permite aceptar la hipótesis alterna y el valor $z = - 3,458$ precisa que las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal de la psicomotricidad gruesa.

En este apartado, se establece la segunda hipótesis específica, acompañado de sus resultados e interpretación:

Ho: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Ha: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Tabla 11

Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión equilibrio

z	α	p	Sig.
-3,464	0.05	<0.001	Si existe

Nota. Construida con la data de la Tabla 7.

La Tabla 11 indica que el valor $p = <0.001$ es inferior que 0,05 con el cual se acepta la hipótesis alterna y el valor $z = -3,464$ indica que las actividades lúdicas desarrollan significativamente el equilibrio de la psicomotricidad gruesa.

Por último, se formula la tercera hipótesis específica, acompañado de sus resultados e interpretación:

Ho: Las actividades lúdicas no desarrollan significativamente la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Ha: Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.

Tabla 12

Prueba de contrastación de hipótesis para el pre test y post test de la dimensión lateralidad

t	α	p	Sig.
17.461	0.05	<0.001	Si existe

Nota. Construida con la data de la Tabla 8.

La Tabla 12 muestra que el valor $p = <0.001$ es menor que 0,05 el cual precisa que se debe aceptar la hipótesis alterna y el valor $t = 17.461$ admite que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad de la psicomotricidad gruesa.

IV. DISCUSIÓN

Este estudio buscó determinar cómo las actividades lúdicas impactan el desarrollo de la motricidad gruesa en los estudiantes de la I.E. Inicial 307 de Chalaco, especialmente en las dimensiones de esquema corporal, equilibrio y lateralidad. Los resultados de las pruebas, así como la verificación estadística, mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, muestran el impacto significativo de las actividades lúdicas en el desarrollo psicomotor de los estudiantes.

Las actividades lúdicas favorecen el desarrollo motor de los niños. Luego de la aplicación del programa de actividades lúdicas, se evidencia un cambio en la cantidad de estudiantes que están en el nivel de logrado. Este incremento en la cantidad de niños, del 20% al 53.3%, demuestra que las actividades lúdicas influyeron de manera muy fuerte en el desarrollo motor.

Desde el análisis inferencial, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk determinó que las diferencias entre el pre test y el post test no siguen una distribución normal ($p = 0.022$). Por tal razón, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Los resultados de esta prueba evidenciaron un valor $Z = -3.442$ y una significancia asintótica bilateral menor a 0.001, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Esto confirma que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa.

Estos hallazgos guardan coherencia con investigaciones previas como la de Molina y Caicedo (2024), Pisco et al. (2024) y Cunia (2025) quienes reportaron incrementos significativos en los niveles de psicomotricidad gruesa tras intervenciones lúdicas. Asimismo, se alinean con la teoría psicocinética de Le Boulch (1987) que sostiene que el movimiento es un medio esencial para estructuración global del cuerpo y el desarrollo armónico del niño, y con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) que reconoce al juego como una actividad fundamental para potenciar el desarrollo integral.

Respecto al esquema corporal, los resultados iniciales muestran que el 60,0 % de los estudiantes se encontraba en el nivel inicio y solo el 6,7 % en el nivel logrado. Luego de la intervención, el nivel logrado ascendió al 53,3 %, evidenciando una mejora de 46,7 puntos porcentuales, lo cual refleja un avance significativo en el reconocimiento, control y organización del propio cuerpo.

La prueba de Shapiro-Wilk indicó ausencia de normalidad ($p = 0,003$) por lo que se aplicó la prueba de Wilcoxon obteniéndose un valor de $Z = -3,458$ con $p < 0,001$

confirmando estadísticamente que las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal. Estos resultados evidencian que el juego motor favorece la conciencia corporal, la coordinación segmentaria y la relación cuerpo-espacio.

Estos hallazgos coinciden con estudios como los de Arroba y Santana (2023), García (2024) y Chero (2023) quienes concluyen que las actividades lúdicas constituyen una estrategia eficaz para fortalecer el esquema corporal en la educación inicial. Teóricamente, los resultados se explican desde los aportes de Schilder (1989) y Le Boulch (1987) quienes sostienen que el esquema corporal se construye progresivamente a partir de la experiencia motriz y la interacción con el entorno, procesos que se potencian significativamente mediante el juego.

En cuanto al equilibrio, los resultados del pre test evidencian que solo el 6,7 % de los estudiantes se encontraba en el nivel logrado, mientras que tras la intervención este porcentaje se incrementó al 66,7 % representando una mejora de 60 puntos porcentuales, siendo esta la dimensión con mayor avance. Este resultado indica que las actividades lúdicas influyeron notablemente en el control postural, la estabilidad corporal y la coordinación motora de los estudiantes.

Desde el análisis inferencial, la prueba de Shapiro-Wilk mostró ausencia de normalidad ($p = 0,002$) por lo que utilizó la prueba de Wilcoxon, obteniéndose un valor $Z = -3,464$ y una significancia $p < 0,001$ lo que confirma que las actividades lúdicas desarrollan significativamente el equilibrio.

Estos resultados concuerdan con investigaciones como las de Ramírez (2024), Velásquez (2024) y Mera et al. (2022) quienes reportan mejoras sustanciales en el equilibrio tras la aplicación de programas lúdicos. Desde la teoría se sistemas dinámicos de Thelen (1995) el equilibrio se entiende como una habilidad emergente producto de la interacción entre el niño, la tarea y el entorno, siendo el juego un contexto óptimo para generar ajustes posturales constantes y adaptativos.

En relación con la lateralidad, los resultados muestran que el pre test solo el 13,3 % de los estudiantes alcanzaba el nivel logrado, mientras que en el post test este porcentaje se incrementó al 53,3 % evidenciando una mejora de 40 puntos porcentuales. Este avance refleja una mayor definición de la dinámica lateral y una mejor discriminación derecha-izquierda.

La prueba de normalidad indicó que esta dimensión sí presentó distribución normal ($p = 0,465$) sin embargo, por criterio metodológico, se aplicó la prueba de t de Student, obteniéndose un valor $t = 17.461$ y una significancia $p < 0,001$ lo que permitió

aceptar la hipótesis alterna y concluir que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad.

Estos resultados se alinean con los estudios de Coloma (2022), Ramírez (2024) y Cárdenas y Quiñones (2024) quienes evidencian que la práctica lúdica favorece la consolidación de lateralidad. Desde la teoría de Le Boulch (1987) y Vayer (1977) la lateralidad se construye a partir del movimiento global y la estructuración del esquema corporal, aspectos estimulados directamente mediante actividades lúdicas planificadas.

En conjunto, los resultados descriptivos e inferenciales demuestran con evidencia estadística sólida que las actividades lúdicas generan mejoras significativas en la psicomotricidad gruesa y en cada una de sus dimensiones, permitiendo aceptar todas las hipótesis planteadas en la investigación. La coherencia entre los resultados empíricos, los antecedentes revisados y los fundamentos teóricos confirma que el juego constituye una estrategia pedagógica esencial para el desarrollo psicomotor integral en la educación inicial.

V. CONCLUSIONES

Se concluye que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en los estudiantes de la Institución educativa Inicial 307 de Chalaco, evidenciándose un incremento del nivel logrado del 20,0 % al 53,3 % equivalente a una mejora de 33,3 puntos porcentuales. Este resultado fue corroborado estadísticamente mediante la prueba de Wilcoxon ($Z = -3,442$; $p < 0,001$) lo que demuestra que la intervención lúdica tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo motor amplio de los estudiantes.

En relación con el primer objetivo específico, se concluye que las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco, ya que el nivel logrado aumento del 6,7 % al 53,3 % reflejando una mejora de 46,7 puntos porcentuales. Este avance fue respaldado por la prueba de Wilcoxon ($Z = -3,458$; $p < 0,001$) evidenciando una mayor conciencia, control y organización del propio cuerpo en los estudiantes.

Respecto al segundo objetivo específico, se concluye que las actividades lúdicas desarrollan de manera significativa el equilibrio en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco, siendo esta la dimensión con mayor impacto, dado que el nivel logrado se incrementó del 6,7 % al 66,7 % lo que representa una mejora de 60 puntos porcentuales. Este resultado fue confirmado estadísticamente ($Z = -3,464$; $p < 0,001$) demostrando un notable fortalecimiento del control postural y la estabilidad corporal.

En atención al tercer objetivo específico, se concluye que las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad en los estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco, observándose un incremento del nivel logrado del 13,3 % al 53,3 % equivalente a una mejora de 40 puntos porcentuales. La prueba t de Student ($t = 17,461$; $p < 0,001$) evidenció una mayor definición de la dominancia lateral y una adecuada discriminación derecha-izquierda.

VI. RECOMENDACIONES

A la directora de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco:

Establecer convenios con universidades o instituciones de formación docente para la capacitación de las docentes en actividades lúdicas y otras estrategias que puedan aplicar en el aula con sus estudiantes.

A las docentes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco:

Incorporar de manera permanente actividades lúdicas en la planificación curricular, considerando su eficacia demostrada en el desarrollo significativo de la psicomotricidad gruesa. Entre estas actividades se pueden incluir saltos divertidos, caminos de equilibrio y juegos con pelotas, que favorecen el fortalecimiento de habilidades motoras de forma dinámica y motivadora.

Implementar actividades lúdicas orientadas al reconocimiento y control del cuerpo, tales como juegos de imitación, dramatización, desplazamientos guiados y juegos simbólicos, con el fin de fortalecer la conciencia corporal desde edades tempranas.

Priorizar los juegos motores que impliquen estabilidad, desplazamiento, saltos y circuitos psicomotrices, favoreciendo el desarrollo del control postural y la coordinación motora.

Diseñar actividades lúdicas que estimulen la discriminación derecha-izquierda y la dominancia lateral, respetando el ritmo de maduración de cada niño y evitando forzar la lateralización.

VII.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, D. (2024). *Estrategias lúdicas para mejorar la motricidad gruesa en niños de 5 años de la Institución Educativa N°089 Chulucanas, Morropón, Piura, 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/37153>
- Alvarado, D. (2024). *Juegos motrices para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 y 5 años de la Institución Educativa N° 14991 Thomas Alva Edison Caserío La Perla, Huancabamba, Piura, 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/37973>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Editorial Episteme.
- Arias, V. del R., y Benavides, L. M. E. del R. (2021). Evaluación de la psicomotricidad en niños menores de 3 años durante la teleeducación en tiempos de confinamiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12493–12505. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1266
- Arroba, G., y Santana, J. (2023). *Los juegos tradicionales en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 4 a 5 años de Educación Inicial* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/39129>
- Bakht, D., Yousaf, F., Alvi, Z., Buhadur Ali, M. K., Hadeed Khawar, M. M., Munir, L., Hussain Bokhari, S. F., Qureshi, M. S., Raza, M., y Qureshi, A. A. (2025). Assessing the Impact of Screen Time on the Motor Development of Children: A Systematic Review. *Pediatric discovery*, 3(2), e70002. <https://doi.org/10.1002/pdi3.70002>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Pearson Educación.
- Berruezo, P. P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. En P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 43-99). Miño y Dávila.
- Brown, S. L., y Vaughan, C. C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura

Económica.

- Caillois, R. (2001). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo* (J. Ferreiro, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1958).
- Calle, Y. D. R. (2025). *Perfil psicomotor de los niños de 5 años del nivel Inicial de las instituciones educativas N.º 14924 - Daniel Alcides Carrión y N.º 1341 – CP8 de la Red Fe y Alegría N.º 48, Malingas – Tambogrande, Piura, 2022* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/>
- Cárdenas, R. A., y Quiñones, E. (2024). *Juegos tradicionales en el desarrollo de la psicomotricidad en niños de la Institución Educativa N° 56105 Yanaoca Canas Cusco - 2023* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-de-san-antonio-abad-del-cusco/realidad-nacional/tesis-253t20240695>
- Castañer, M., y Camerino, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Inde.
- Chávez, J., Piñas, M., Mendivel, R. K., y Paliza, Y. M. (2023). Actividades lúdicas de coordinación motora gruesa dirigido a niños de 2 años de la Institución Educativa Particular N°00696-Huancavelica. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1, e-RMS01082023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.17>
- Chero, D. R., Mezarina, R. D., Magallanes, A., y Silvestre, M. C. (2022). Limitaciones de la psicomotricidad en la etapa preescolar durante el COVID-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 187-193. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.326>
- Chero, M. (2022). *Los juegos motrices como recursos didácticos para mejorar la motricidad gruesa en niños de 4 años de la I. E. Betel, Catacaos-Piura, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/29444>
- Chui, H., Romero, Y., y Pérez, K. (2024). Actividades lúdicas para el desarrollo psicomotriz en niños de la primera infancia. *Retos*, 51, 753–762. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98154>
- Coloma, S. (2022). *Juegos motores para mejorar la motricidad gruesa en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial Particular Domingo Savio, Chulucanas-Piura, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/30725>
- Condori, S. (2019). *Motricidad gruesa y estrategias lúdicas utilizadas en el trabajo con*

- niños de 4 años de las instituciones de educación inicial del distrito Alto de la Alianza. Tacna, 2018 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Tacna]. <https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/1364/Condori-Capia-Susy.pdf>
- Contreras, O. (2008). *Didáctica de la Educación Física. Un Enfoque Constructivista*. Ed. Inde.
- Cratty, B. J. (1982). *Physical education for children: Movement and fitness*. Allyn & Bacon.
- Cunia, G. (2025). *Juegos tradicionales para desarrollar el dominio corporal dinámico en niños de una institución educativa inicial*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15346849>
- De la Cruz, L. M. (2014). *Importancia de la motricidad gruesa en el proceso de desarrollo de la dimensión corporal*. Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/1b6f3b39-12d8-4b3a-bfa4-73f66dd94313/content>
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dioses, S. (2024). *Juegos didácticos como estrategia para desarrollar la motricidad fina en los niños de cinco años en la Institución Educativa N° 14762, distrito La Huaca, Piura, 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/40177>
- Dohme, V. (2003). *Actividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Editora Vozes.
- Domínguez, S. I. (2021). *Actividades lúdicas de aprestamiento para el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños y niñas del nivel inicial de 04 años en la I.E 14354 Altos de Poclus, Meseta Andina, provincia de Ayabaca – Piura 2019* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/22840>
- Escobar, R. (2004). *Taller de Psicomotricidad. Guía práctica para docentes*. Ed. Ideas propias.

- Gallahue, D. L. (2006). *Developmental physical education for today's children* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., y Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L., y Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (6th ed.). McGraw-Hill.
- García, J. A. y Fernández, F. (2002). *Juego y Psicomotricidad*. Ed. CEPE.
- García, J. A., y Berrueto, P. P. (2013). *Psicomotricidad y educación infantil*. CEPE.
- García, R. (2024). *El juego como una estrategia didáctica para el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de 4 años* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Piura]. <https://hdl.handle.net/11042/6973>
- Garófano, N., y Cano, L. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *Revista Digital de Educación Física*, (47), 89-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038088>
- Gavilanes, M., Ponce, K., González, L., y Nieve, O. (2023). Importancia de la Educación Física para potenciar la motricidad gruesa en Educación Inicial: Una recopilación teórica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(300), 147-169. <https://doi.org/10.46642/efd.v28i300.3857>
- Gómez, L. F., Molano, O. P., y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1537>
- Haywood, K. M., y Getchell, N. (2014). *Life span motor development* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. H.D. Tjeenk Willink.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938).
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza. (Obra original publicada en 1938).
- Hurtado, J., Reyes, T., Yáñez, R., Cortés, G., Oñate, C., Olivares, J., y Páez, J. (2024). Development of Basic Motor Skills from 3 to 10 Years of Age: Comparison by Sex and Age Range in Chilean Children. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(6),

715. <https://doi.org/10.3390/children11060715>
- Instituto Peruano de Economía. (2020). *Efectos del COVID-19 en la educación (Informe IPE – El Comercio)*. Instituto Peruano de Economía. <https://ipe.org.pe/educacion-en-los-tiempos-del-covid-19-aprendo-en-casa/>.
- Ipanaque, D. (2023). *El nivel de psicomotricidad gruesa en los niños de 4 años de la Institución Educativa N° 464, Distrito de La Unión Piura 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/32825>
- James, M. E., Bedard, C., Bremer, E., y Cairney, J. (2020). The acceptability and feasibility of a preschool intervention targeting motor, social, and emotional development. *Frontiers in Pediatrics*, 8, 319. <https://doi.org/10.3389/fped.2020.00319>
- Jiménez, C. A. (2002). *Lúdica y recreación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lakicevic, N., Manojlovic, M., Chichinina, E., Drid, P., y Zinchenko, Y. (2025). Screen time exposure and executive functions in preschool children. *Scientific Reports*, 15(1), 1839. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79290-6>
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1977). *La educación por el movimiento*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1987). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Paidós.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., y Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA pediatrics*, 173(3), 244–250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- Martinez, N., Estevan, I., Candia, P., Aguilar, N., y Carcamo, J. (2024). Motor competence and compliance with physical activity recommendations in Chilean schoolchildren. *Frontiers in Psychology*, 15, 1371766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1371766>
- Martínez, R. E. (2020). *Actividades lúdicas para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de la I.E.I. N.º 051 “San Gabriel” Pomalca Chiclayo, Perú* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/17848>
- McClenaghan, B. A., y Gallahue, D. L. (1985). *Movimientos fundamentales: Su*

- desarrollo y rehabilitación. Editorial Médica Panamericana.
<https://books.google.co.cr/books?id=TU2HsfvflooC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Mera, E. A., Armijos, J. C., y Luarte, C. E. (2022). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación motriz basado en actividades lúdicas globalizadas, en varones escolares de la ciudad de Valdivia. *Retos*, 43, 719–727.
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86575>
- Molina, V. I., y Caicedo, J. A. (2024). Motricidad gruesa y juegos tradicionales en estudiantes básica elemental Unidad Educativa Miguel Centeno San Vicente. *MQRInvestigar*, 8(3), 538–555.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.538-555>
- Omeñaca, R., y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3.ª ed.). Editorial Paidotribo.
- Ortigosa, J. M. (2004). *Mi hijo es zurdo*. Ediciones Pirámide.
- Osorio, Y. E. (2022). *Actividades lúdicas desarrolladas en el nivel inicial en niños de cuatro y cinco años de la I.E.I N°1229 "Micaela Bastidas" Sechura – Piura, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/31322>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Pastrana, S. E., Pastrana, M. F., y Zúñiga, M. S. (2023). La motricidad gruesa y su incidencia en la flexibilidad y coordinación de movimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7673-7690.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9302
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Picq, L., y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental* (3ª ed.). Científico-Médica.
- Pisco, M. A., De la Peña, G., y Zambrano, J. M. (2024). Juegos tradicionales como estrategias de estimulación para favorecer la motricidad gruesa en los niños de la

- Educación Inicial II. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 258–275.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6364>
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & child health*, 28(3), 184–202.
<https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Psicología y Mente. (2021, diciembre 15). *Motricidad gruesa: qué es, características, y etapas de desarrollo*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/motricidad-gruesa>
- Quenzer, C. (2025). Transition at a standstill: preschoolers' motor development during the COVID-19 pandemic. *Early Years*, 45(3–4), 456–471.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2372614>
- Quispe, M. (2025). *Juegos tradicionales como estrategia didáctica para mejorar la motricidad gruesa en niños de la institución educativa N° 2303 Villa Rica, Satipo - 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/39303>
- Ramírez, L. (2024). *Juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 5 años de la institución educativa N.º 64007 "Santa Rosa", Pucallpa, 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote].
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/39829>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE Publicaciones.
- Ruiz, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje: Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Visor.
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Gymnos.
- Ruiz, L. M. (2013). Sistemas dinámicos, reflejos del niño y cintas rodantes: Esther Thelen y el estudio del desarrollo motor infantil. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(32), 200-203. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.032>
- Ruiz, R., y Ruiz, A. (2017). *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Wanceulen.
- Schilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Ed. Paidós
- Semino, G. (2016). *Nivel de psicomotricidad gruesa en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 14924 Daniel Alcides Carrión y N° 1341 CP8 de la provincia de Castilla - Piura* [Tesis de pregrado, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional UDEP. <https://hdl.handle.net/11042/2603>
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14.ª ed.). Editorial

Paraninfo.

- Sotelo, M. R. (2017). *Influencia del programa de psicomotricidad gruesa en el aprendizaje de nociones básicas matemáticas en niños de 5 años de la I.E.I. N° 79, Surquillo - 2015* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5738>
- Sultana, N., y Mahazabin, M. (2025). Shifts in play experiences and impact on preschool children's development during COVID-19. *En medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2025.10.10.25337686>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Editorial Limusa.
- Tan, J. S. Y., y Lim, C. B. S. (2025). The development of gross motor skills in children: Insights from the Motor Assessment Test for Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 256(106255), 106255. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106255>
- Tapia, J. L., Azaña, E., y Tito, L. A. (2015). Teoría básica de la educación psicomotriz. *Horizonte de la ciencia*, 4(7), 65. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2014.7.111>
- Thelen, E. (1984). Learning to walk: Ecological demands and phylogenetic constraints. *Advances in Infancy Research*, 3, 213–250.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50(2), 79–95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.2.79>
- Thelen, E., y Adolph, K. E. (1992). Arnold Gesell: The paradox of nature and nurture. *Developmental Psychology*, 28(3), 368–380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.368>
- Thelen, E., y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.
- Tiwi, M., y Weepiu, E. (2021). Desarrollo de la motricidad gruesa en infantes, comunidad awajún de Yamayakat, Imaza, Amazonas, Perú, 2019. *Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 9-13. <https://doi.org/10.25127/rcsh.20214.706>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. (2021). *Código de ética de la investigación científica* [Archivo PDF].

- https://www.uct.edu.pe/images/transp/RES_014-2021_R_APROBAR_CODIGO_ETICA_INVESTIGACIN_VERSION_10.pdf
- Vargas, J. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>
- Vayer, P. (1972). *El niño frente al mundo: La educación psicomotriz*. Editorial Científico-Médica.
- Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo*. Científico-Médica.
- Velasquez, R. (2024). *Estrategias lúdicas para mejorar la motricidad gruesa en niños de 5 años de la Institución Educativa N°089 Chulucanas, Morropón, Piura, 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/37153>
- Venegas, G. S. (2021). La lúdica como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral. *Revista Cientific*, 6(20), 317-339. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.17.317-339>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Myshlenie i rech* [Pensamiento y lenguaje]. Gosudarstvennoe Sotsial'no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, H., Chen, Y., Liu, J., Sun, H., y Gao, W. (2020). A Follow-Up Study of Motor Skill Development and Its Determinants in Preschool Children from Middle-Income Family. *BioMed research international*, 2020, 6639341. <https://doi.org/10.1155/2020/6639341>
- Wang, X., y Zhou, B. (2024). Motor development-focused exercise training enhances gross motor skills more effectively than ordinary physical activity in healthy preschool children: an updated meta-analysis. *Frontiers in public health*, 12, 1414152. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1414152>
- Webster, E. K., Martin, C. K., y Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of sport and health science*, 8(2), 114–121. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.11.006>
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Alianza Editorial.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Actividades lúdicas para desarrollar la psicomotricidad gruesa en estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Chalaco 2025			
Problema General ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025? Problemas Específicos ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025? ¿En qué medida las actividades	Hipótesis General Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Hipótesis Específicas Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Las actividades lúdicas desarrollan significativamente el equilibrio en	Objetivo General Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan la psicomotricidad gruesa en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Objetivos Específicos Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan el esquema corporal en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.	Metodología - Enfoque Cuantitativo - Tipo . Según su fin Aplicada . Según su profundidad Explicativa - Diseño Pre experimental - Técnica Observación - Instrumento Guía de observación - Población 15 estudiantes de 5 años de la IE 307 de Chalaco - Muestra 15 estudiantes de 5 años la IE 3 07 de Chalaco

lúdicas desarrollan el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025? ¿En qué medida las actividades lúdicas desarrollan la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025?	estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Las actividades lúdicas desarrollan significativamente la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.	Determinar en qué medida las actividades lúdicas desarrollan el equilibrio en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025. Determinan en qué medida las actividades lúdicas desarrollan la lateralidad en estudiantes de la Institución Educativa Inicial 307 de Chalaco 2025.	
---	--	--	--

Anexo 2: Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Actividades lúdicas	Díaz (2008) es una actividad placentera donde el ser humano se libera de tensiones, y de las reglas impuestas por la cultura. Aprender jugando es una manera placentera, motivadora, y eficiente de hacerlo.	Se operacionalizará a través de la implementación de actividades lúdicas de actitudes, dramatización, juegos pasivos y competitivos	Juego de actitudes	Participa en carreras, saltos y gimnasia	Se implementarán 20 sesiones basado en los siguientes ítems: - Se integra a diversos juegos - Asume personajes representativos - Coordina con sus compañeros - Participa en actividades deportivas	Ordinal evaluable mediante una guía de observación, donde: 1: Inicio 2: Proceso 3: Logrado
			Juegos de dramatización	Realiza representaciones		
			Juegos pasivos	Realiza equilibrios		
			Juegos competitivos	Practica deportes		
Psicomotricidad gruesa	La psicomotricidad gruesa se refiere a la armonía y sincronización que existe al realizar movimientos amplios, es decir, cuando intervienen grandes masas musculares. Esta	Se operacionalizará determinando el nivel de desarrollo de la psicomotricidad en sus dimensiones esquema corporal,	Esquema corporal	Demuestra autonomía y control	- Se para sobre el pie derecho por un lapso de 5 segundos - Se para sobre el pie izquierdo por un lapso de 5 segundos - Realiza movimientos asociados a las manos y cuerpo - Demuestra agilidad en sus movimientos: saltar, correr, marchar	Ordinal evaluable mediante una guía de observación, donde: 1: Inicio 2: Proceso 3: Logrado

	coordinación y armonía siempre están presentes en actividades como correr, caminar, saltar, trepar, lanzar objetos, rodar, bailar, etc. (Ardanaz,2009).	lateralidad y equilibrio.	Equilibrio	Demuestra equilibrio en sus movimientos	- Salta sobre el mismo lugar con el pie derecho por un lapso de 5 segundos - Salta sobre el mismo lugar con el pie izquierdo por un lapso de 5 segundos - Camina en línea recta poniendo un pie delante del otro - Camina en línea recta con los ojos cerrados	-
			Lateralidad	Se ubica en el espacio en relación a su cuerpo	- Muestra dominio de uso de su lateralidad - Reconoce la derecha-izquierda en su cuerpo. - Reconoce arriba, abajo con respecto a su cuerpo.	-

Anexo 3: Instrumentos de recolección de la información

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE PSICOMOTRICIDAD GRUESA

Nombres y apellidos:

Fecha:.....

Instrucción: A los siguientes ítems relacionados con la psicomotricidad gruesa deben ser evaluados a los niños de forma individual o grupal, para ello deben marcar con una “X” según corresponda, no hay respuestas correctas o incorrectas todas las opciones son válidas.

N°	Ítems	Valoración		
		Inicio	Proceso	Logrado
1	De pie sobre el pie derecho durante un período de 5 segundos			
2	De pie sobre el pie izquierdo durante un período de 5 segundos			
3	Realiza movimientos de manos y cuerpo asociados			
4	Muestra agilidad corporal con las siguientes acciones: saltar, correr, marchar			
5	Salta en el mismo lugar con el pie derecho durante un período de 5 segundos			
6	Salta en el mismo lugar con el pie izquierdo durante un período de 5 segundos			
7	Camina recto y coloca un pie delante del otro			
8	Camina recto con los ojos cerrados			
9	Muestra dominio de uso de su lateralidad			
10	Reconoce la derecha-izquierda en su cuerpo.			
11	Reconoce arriba, abajo con respecto a su cuerpo.			

Anexo 4: Ficha técnica

Nombre original del instrumento:	Guía de observación de psicomotricidad gruesa
Autor y año:	Original: Roman (2025)
	Adaptación: Roman (2025)
Objetivo del instrumento:	Determinar los niveles de logro relacionados con la psicomotricidad gruesa y sus dimensiones.
Usuarios:	Estudiantes de educación inicial
Forma de administración o modo de aplicación:	Aplicable de manera individual en un periodo del desarrollo de una sesión de aprendizaje.
Validez: (presentar la constancia de validación de expertos)	Aplicable acorde a la coincidencia de los expertos.
Confiabilidad: (presentar los resultados estadísticos)	Alfa de Cronbach de 0,713

Anexo 5: Validación de instrumento



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Trujillo, 28 de setiembre del 2025

Mg.: César Huilca Moreno

Presente.-

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarla muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle el Instrumento de recolección de datos elaborado por Br. Rosa Gossela Román Córdova del Programa de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo. La investigación tiene como título: **ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025.**

En tal sentido, conocedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación del Instrumento que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,

Br. Román Córdova, Rosa Gissela
Estudiante



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO 1

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09		X				
10		X				
11		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems		X		
Amplitud de contenido		X		
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión		X		
Pertinencia		X		

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: Huilca Moreno, César
COLEGIATURA: 0542463564
DNI: 42463564


Firma



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: Huilca Moreno, César
- 1.2 Institución donde labora: Institución Educativa 3519 Philip P. Saunder
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Guía de observación sobre motricidad gruesa
- 1.4 Autor del instrumento: Rosa Gissela Román Córdova
- 1.5 Título de la Investigación: ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																78				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																77				
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																78				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																77				
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																78				
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																79				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos																78				
8. COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																77				
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																79				
10. PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																78				

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 77,9 %

Lugar y Fecha: Trujillo, 28 de setiembre de 2025

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Trujillo, 30 de setiembre del 2025

Ms.: Rodri Demus De la Cruz Rodríguez

Presente.-

De mi consideración:

Tengo a bien dirigirme a Ud. para saludarla muy cordialmente y al mismo tiempo presentarle el Instrumento de recolección de datos elaborado por Br. Rosa Gossela Román Córdova del Programa de Educación Inicial de la Universidad Católica de Trujillo. La investigación tiene como título: ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025.

En tal sentido, conocedores de su apoyo en el que hacer investigativo y en el campo del ejercicio profesional recurrimos a Ud. para que se sirva colaborar como **Juez experto** de la validación del Instrumento que se utilizarán en la presente Investigación.

Agradeciéndole anticipadamente la atención que se sirva brindar a la presente, le reitero mis sentimientos de consideración y estima personal.

Atentamente,

Br. Román Córdova, Rosa Gissela
Estudiante



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO 1

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

N° Ítems	Alternativas de Evaluación					Observaciones
	E	B	M	X	C	
01		X				
02		X				
03		X				
04		X				
05		X				
06		X				
07		X				
08		X				
09		X				
10		X				
11		X				

CONCLUSIÓN DE LA EVALUACIÓN:

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems		X		
Amplitud de contenido		X		
Redacción de los Ítems		X		
Claridad y precisión		X		
Pertinencia		X		

Evaluado por:

APELLIDOS Y NOMBRES: De la Cruz Rodríguez, Rodri Demus

COLEGIATURA: 1541229417

DNI: 41229417

Rodri
Firma



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1 Apellidos y nombres del informante: De la Cruz Rodríguez, Rodri Demus
- 1.2 Institución donde labora: Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
- 1.3 Nombre del Instrumento motivo de Evaluación: Guía de observación sobre motricidad gruesa
- 1.4 Autor del instrumento: Rosa Gissela Román Córdova
- 1.5 Título de la Investigación: ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				BAJA				REGULAR				BUENA				MUY BUENA			
		0	6	11	16	61	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.																78				
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																77				
3.ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica																78				
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica																77				
5.SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																78				
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar estrategias utilizadas																79				
7.CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos																78				
8.COHERENCIA	Entre dimensiones, índices e indicadores.																77				
9.METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																79				
10.PERTINENCIA	Es útil y funcional para la investigación.																78				

III.OPINIÓN DE APLICABILIDAD: APLICABLE

IV.PROMEDIO DE VALORACIÓN: 77,9 %

Lugar y Fecha: Trujillo, 30 de setiembre de 2025

Rodri

FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE

Anexo 6: Confiabilidad del instrumento

Estadísticas de fiabilidad				
Alfa de Cronbach			N de elementos	
,713			11	
Estadísticas de total de elemento				
ID	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
pre1	12,20	1,743	,701	,643
pre2	12,60	2,400	,463	,601
pre3	12,60	2,686	,248	,677
pre4	12,80	2,886	,358	,666
pre5	12,87	3,267	,000	,718
pre6	12,87	3,267	,000	,718
pre7	12,20	3,029	,000	,759
pre8	12,80	3,029	,191	,796
pre9	12,40	2,686	,186	,700
pre10	12,80	3,314	-,122	,749
pre11	12,53	2,838	,116	,722

Anexo 7: Declaración jurada

DECLARACIÓN JURADA

La abajo firmante, autora del trabajo de investigación titulado: **ACTIVIDADES LÚDICAS PARA DESARROLLAR LA PSICOMOTRICIDAD GRUESA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL DE CHALACO 2025**, egresada del programa de estudios de **EDUCACIÓN INICIAL** de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, declaro bajo juramento lo siguiente:

Que, conforme a los lineamientos éticos y metodológicos establecidos por la Universidad, y en cumplimiento de las disposiciones establecidas para la presentación de trabajos de investigación, manifestamos que en el presente estudio no se consigna en el título el nombre específico de la institución, empresa u organización en la que se ha desarrollado el estudio de caso o recojo de información.

Por tal motivo, no resulta necesario adjuntar el modelo de consentimiento/asentimiento informado porque el hacerlo público o el presentarlo con los nombres y datos de los participantes delataría la institución/empresa donde se realizó la investigación. Sin embargo, declaro que se contó con el consentimiento o asentimiento de todos los participantes, y de esta manera respetamos así el principio de confidencialidad y anonimato de las instituciones o participantes involucrados indirectamente.

Nos comprometemos a mantener la reserva de la información obtenida, utilizándola únicamente con fines académicos y de acuerdo con los principios éticos de la investigación científica establecidos por la UCT.

En constancia de lo declarado, firmo la presente en la ciudad de Trujillo, a los 13 del mes de diciembre del 2025.

Nombres: Román Córdova, Rosa Gissela

DNI N.º: 74247734

Firma:



Anexo 8: Reporte de Turnitin



ROSA GISSELA ROMAN CORDOVA
Tesis Roman Cordova Rosa (parafraseado el 5-3-26)

ENTREGA TESIS

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::3117:564235684

Fecha de entrega
5 mar 2026, 20:26 GMT-5

Fecha de descarga
5 mar 2026, 23:08 GMT-5

Nombre del archivo
Tesis Roman Cordova Rosa (parafraseado el 5-3-26).docx

Tamaño del archivo
2.5 MB

91 páginas

22.172 palabras

125.082 caracteres



16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 11%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

12%	Fuentes de Internet
6%	Publicaciones
11%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	
repositorio.uct.edu.pe		2%
2	Trabajos del estudiante	
PREGRADO on 2025-10-01		2%
3	Internet	
repositorio.uladech.edu.pe		<1%
4	Trabajos del estudiante	
PREGRADO on 2025-10-22		<1%
5	Internet	
repositorio.udea.edu.pe		<1%
6	Publicación	
Sandra Katherine Jiménez-Azabache, Kony Luby Duran-Llano, Luis Florencio Much...		<1%
7	Internet	
hdl.handle.net		<1%
8	Trabajos del estudiante	
PREGRADO on 2025-10-01		<1%
9	Internet	
repositorio2.eespsantarosacusco.edu.pe		<1%
10	Trabajos del estudiante	
Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote on 2021-01-08		<1%
11	Trabajos del estudiante	
PREGRADO on 2025-10-01		<1%

Anexo 9: Reporte de escritura de Inteligencia Artificial



ROSA GISSELA ROMAN CORDOVA
Tesis Roman Cordova Rosa (parafraseado el 5-3-26)

ENTREGA TESIS

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid::3117:564235684

Fecha de entrega
5 mar 2026, 20:26 GMT-5

Fecha de descarga
5 mar 2026, 23:08 GMT-5

Nombre del archivo
Tesis Roman Cordova Rosa (parafraseado el 5-3-26).docx

Tamaño del archivo
2.5 MB

91 páginas
22.172 palabras
125.082 caracteres



*% detectado como IA

La detección de IA incluye la posibilidad de que haya falsos positivos. Aunque cierto texto en esta entrega se generó probablemente con IA, los puntajes inferiores al umbral del 20 % no aparecen porque tienen una mayor probabilidad de falsos positivos.

Precaución: Se necesita revisión.

Es esencial comprender los límites de la detección de IA antes de tomar decisiones acerca del trabajo del estudiante. Te alentamos a obtener más información acerca de las funciones de detección de IA de Turnitin antes de usar la herramienta.

Aviso legal

Nuestra evaluación de escritura con IA está diseñada para ayudar a los académicos a identificar texto que podrían haberse preparado mediante una herramienta de IA generativa. Es posible que nuestra evaluación de escritura con IA no siempre sea precisa (existe la posibilidad de que identifique erróneamente redacciones probablemente generadas por humanos como generadas por IA, y redacciones probablemente generadas por IA como generadas por humanos), por lo que no debe usarse como único fundamento para aplicar sanciones a un estudiante. Para determinar si es un caso de deshonestidad académica, se necesita de un escrutinio mayor y el juicio humano, junto con la aplicación de las políticas académicas específicas de la organización.

Preguntas frecuentes

¿Cómo debería interpretar los falsos positivos y el porcentaje de escritura con IA de Turnitin?

El porcentaje que se muestra en el reporte de escritura con IA es la cantidad del texto calificado en la entrega que el modelo de detección de escritura con IA de Turnitin determina se generó probablemente con IA desde un modelo de lenguaje de gran tamaño.

Los falsos positivos (que marcan incorrectamente alertas de texto escrito por humanos como generado con IA) son una posibilidad en los modelos de IA.

Los puntajes de detección de IA inferiores al 20 %, que no aparecen en reportes nuevos, tienen una mayor probabilidad de ser falsos positivos. Para reducir la probabilidad de malinterpretación, no se atribuye ningún puntaje o resaltado y se indican con un asterisco en el reporte (*%).

El porcentaje de escritura con IA no debe ser el único fundamento para determinar si ha ocurrido una mala conducta. El revisor/instructor debería usar el porcentaje como un medio para iniciar una conversación formativa con sus estudiantes o usarlo para examinar el ejercicio entregado según las políticas de la escuela.

¿Qué significa 'texto calificado'?

Nuestro modelo sólo procesa texto calificado en la forma de escritura de formato largo. La escritura de formato largo se refiere a los enunciados individuales en párrafos que constituyen una parte más grande del trabajo escrito, como un ensayo, una disertación, un artículo, etc. El texto calificado que se ha determinado que se generó probablemente con IA se resaltará en color cian en la entrega.

El texto no calificado, como viñetas, bibliografías comentadas, etc., no se procesará y puede crear disparidad entre los puntos destacados de la entrega y el porcentaje mostrado.

