

**Motricidad gruesa: pequeños cuerpos grandes logros de aprendizaje**

Belly Liliana Lopez Garavito

Yulieth Stefanny Cabanzo Rivera

Asesora

Diana Carolina Suárez Díaz

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UANAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Inafantil

2025

## Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) de Arcabuco y en el Colegio Idiomas Cambridge de Tunja, trabajando con niños y niñas de 3 años pertenecientes al nivel de párvulos. El objetivo general fue analizar cómo el fortalecimiento de la motricidad gruesa influye en el desarrollo de la motricidad fina, utilizando un enfoque cualitativo y experimental en el que se puso en juego la variable psicomotricidad, reconociendo sus efectos en el desarrollo integral infantil. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que el diseño de experiencias pedagógicas que prioricen juegos motores, actividades de equilibrio, desplazamientos y dinámicas de coordinación favoreciendo no solo la motricidad gruesa, sino también la motricidad fina, impactando de manera positiva en la autonomía, la participación activa en el aula y la preparación para aprendizajes escolares emergentes.

***Palabras clave:*** Aprendizaje, Contexto, Familia, Motricidad, Desarrollo

### **Abstract**

This document is the result of a formative research project, developed as a graduation option, which allowed for reflection on pedagogical practice and educational research. The study was conducted at the Comprehensive Early Childhood Care Center (CAIPI) in Arcabuco and at the Cambridge Language School in Tunja, working with three-year-old children in the preschool level. The overall objective was to analyze how strengthening gross motor skills influences the development of fine motor skills, using a qualitative and experimental approach that incorporated the psychomotor variable, recognizing its effects on children's overall development. From this research exercise, it was concluded that designing pedagogical experiences that prioritize motor games, balance activities, movement, and coordination exercises fosters not only gross motor skills but also fine motor skills, positively impacting autonomy, active participation in the classroom, and readiness for emerging school learning.

***Keywords:*** Learning, Context, Family, Motor skills, Development

## Tabla de Contenido

Lista de Apéndices .....	6
Introducción .....	7
Caracterización .....	12
Planteamiento del Problema .....	14
Pregunta de Investigación .....	17
Objetivos .....	18
Objetivo General .....	18
Objetivos Específicos.....	18
Marcos de Referencia .....	19
Referentes Conceptuales .....	19
Desarrollo Infantil Temprano .....	19
Motricidad Gruesa .....	19
Motricidad Fina.....	19
Psicomotricidad.....	20
Referentes Teóricos .....	20
Motricidad Fina versus Gruesa en Niños y Niñas de 3 a 5 Años .....	23
Referentes Técnicos .....	23
Referentes Legales .....	25
Referentes Éticos .....	26
Herramientas y Métodos .....	28
Enfoque y Tipo de Estudio .....	28
Unidad de Análisis .....	29

Técnicas para la Recolección de Datos.....	29
Categorías para el Análisis de Datos .....	30
Experiencias Lúdicas .....	31
Motricidad Gruesa .....	31
Motricidad Fina.....	31
Interacción Social y Afectiva.....	31
Resultados .....	32
Autoconfianza y Percepción Corporal .....	39
Actitud hacia el Movimiento y el Aprendizaje .....	39
Relaciones Interpersonales y Empatía .....	40
Análisis y Discusión .....	42
Conclusiones y Recomendaciones .....	46
Referencias Bibliográficas .....	49
Apéndices.....	52

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	52
--	----

## Introducción

La práctica e investigación pedagógica se desarrollará en dos escenarios educativos ubicados en el departamento de Boyacá. El primero es el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), institución privada ubicada en el municipio de Arcabuco, caracterizado por un entorno rural y comunitario que influye directamente en la dinámica social y educativa de los niños y sus familias. Este centro brinda atención integral a niños y niñas de 1 a 5 años de edad. El segundo escenario corresponde al Colegio Idiomas Cambridge, ubicado en la ciudad de Tunja, en el barrio San Ignacio, con una sede adicional en el barrio Maldonado. Esta institución presta servicios de sala cuna, preescolar y primaria, atendiendo a más de 200 niños en sus dos sedes. Su misión se centra en formar estudiantes con excelencia integral educativa basada en principios éticos y morales, promoviendo además el dominio del inglés a través de un modelo constructivista fundamentado en valores y en la enseñanza por medio de historias bíblicas. Las instituciones seleccionadas se caracterizan por fomentar la inclusión, el respeto y el trabajo global integrado, atendiendo con amor y espiritualidad las necesidades de aprendizaje de cada niño. La población seleccionada para el proceso investigativo corresponde a los niños de 3 años, quienes se encuentran en una etapa clave de desarrollo y socialización, quienes se destacan por su alegría, curiosidad, disposición al juego y capacidad de asumir nuevos retos, contando además con el respaldo de familias que pueden ofrecer estabilidad económica y apoyo a los procesos educativos.

El grupo participante en la investigación está conformado por niños y niñas de 3 años de edad, quienes se encuentran en el nivel de párvulos, etapa en la cual los menores comienzan a consolidar habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y área motora fundamentales para su desarrollo integral. Estos niños provienen de contextos diversos: en el caso de CAIPI del

Municipio de Arcabuco, la población participante son 10 menores, la mayoría de las familias se ubican en un entorno rural de estratos 1 y 2 del Sisbén, madres cabeza de hogar, su pedagogía está dirigida a María Montessori y el método Waldorf, la cooperación y el contacto directo con la naturaleza, mientras que en el Colegio Idiomas Cambridge de Tunja, su población participante son 8 niños y niñas, pertenecen en su mayoría a un entorno urbano, con familias de nivel socioeconómico medio que priorizan la formación académica, el aprendizaje del inglés y valores espirituales. La población participante se caracteriza por su curiosidad, disposición al juego, alegría y capacidad de adaptación, así como por el acompañamiento y apoyo de sus familias en los procesos educativos. La unidad de análisis de esta investigación corresponde a los niños y niñas de 3 años, observados desde su participación en las dinámicas pedagógicas, sociales y afectivas que se desarrollan en los escenarios educativos seleccionados.

En los escenarios educativos donde se llevaron a cabo las prácticas pedagógicas, Centro de Atención Integral a la Primera Infancia CAIPI de Arcabuco y del Colegio Idiomas Cambridge de Tunja, durante las observaciones sistemáticas realizadas por las docentes en formación han revelado que las limitaciones en el desarrollo de la motricidad gruesa tales como: equilibrio, estabilidad postural y control corporal durante el desplazamiento están incidiendo negativamente en el progreso de la motricidad fina. Puesto que algunos niños presentan inconvenientes en tareas como: escribir, recortar, dibujar, abotonar, amarrar los cordones, usar cubiertos, manipular objetos pequeños, debido a que estas actividades requieren movimientos precisos y la capacidad de utilizar la habilidad ojo mano. Por ello, una de las principales demandas de aprendizaje es promover el área psicomotora gruesa para apoyar y potenciar la motricidad fina: actividades como circuitos motores, juegos de equilibrio, saltos, lanzamientos y trepadas, adaptadas a cada contexto (rural u urbano). Al respecto, un estudio reciente encontró

que “La competencia en la motricidad gruesa es un fuerte predictor del desempeño motor fino en niños en edad preescolar, lo que sugiere que las intervenciones dirigidas a los componentes locomotores y de equilibrio pueden apoyar eficazmente la manipulación de objetos y la preparación para la escritura.” (Wang, Zhang, & Liu, 2023, p. 7). De igual manera, una investigación centrada en niños de entre 3 y 5 años concluye que “Un programa estructurado centrado en el desarrollo motor grueso condujo a mejoras significativas en la coordinación motora fina de los participantes y en las tareas de integración ojo-mano.” (Martínez & Gómez, 2024, p. 214). Estos hallazgos sustentan la necesidad de diseñar experiencias integrales que, mediante refinamiento del sistema osteomuscular y percepción corporal, fortalezcan tanto la motricidad gruesa como la fina.

Por tanto, las instituciones deberán priorizar rutinas que incluyan juegos motores guiados, ejercicios de equilibrio, actividades de desplazamiento variado (caminata, saltos, zigzag), y dinámicas de manipulación tras movimientos globales, para luego vincularlas con tareas de ensartar, apilar, trazar y recortar. Esto permitirá que, al mejorar la fundamentación psicomotora gruesa, los niños de 3 años desarrollen con mayor soltura sus habilidades finas, lo que impactará positivamente su autonomía, participación en el aula y preparación para tareas escolares emergentes. las condiciones sociales, económicas, familiares y comunitarias de cada institución inciden de manera directa en el aprendizaje de los niños. La educación de los niños de 3 años participantes en esta investigación se encuentra mediado no solo por las dinámicas pedagógicas de las instituciones, sino también que determinan de manera significativa las oportunidades de desarrollo y el acceso a experiencias educativas; Condiciones sociales y comunitarias en el CAIPI de Arcabuco, se pudo evidenciar que el entorno rural implica tanto ventajas como limitaciones. Por un lado, los niños crecen en contacto con la naturaleza y en comunidades que

valoran la cooperación y la vida comunitaria, lo que favorece experiencias significativas de exploración y juego libre. Sin embargo, la escasez de escenarios recreativos reduce las oportunidades de interacción social amplia y restringe la participación en actividades culturales diversas. En contraste, en el Colegio Idiomas Cambridge de Tunja, los niños se desenvuelven en un contexto urbano con mayor acceso a servicios, recursos educativos y actividades extracurriculares. No obstante, factores propios del medio urbano como la inseguridad, el exceso de estímulos y la sobrecarga de actividades también pueden afectar la concentración y el bienestar infantil. Las familias del centro CAIPI de Arcabuco en su mayoría pertenecen a estratos 1 y 2 del SISBÉN, con ingresos limitados que condicionan el acceso a materiales didácticos, juguetes de estimulación motora o experiencias culturales externas a la escuela.

Esta situación hace que la institución sea el principal espacio de desarrollo integral, donde los niños encuentran oportunidades que difícilmente están disponibles en sus hogares. En cambio, los estudiantes del Colegio Idiomas Cambridge provienen de familias con mayor estabilidad económica, lo que les permite acceder a recursos educativos complementarios, materiales de calidad, programas de inglés y actividades extracurriculares. Este contexto amplía sus posibilidades de aprendizaje, aunque también puede generar presiones académicas y expectativas altas desde temprana edad. En el CAIPI Arcabuco, muchas familias están conformadas por madres cabeza de hogar que, debido a las dinámicas laborales, cuentan con tiempo limitado para acompañar los procesos escolares. Esta realidad puede generar brechas en el seguimiento de aprendizajes en casa, aunque la institución fomenta la cercanía afectiva y la pedagogía del acompañamiento desde enfoques Montessori y Waldorf. Por su parte, en el Colegio Idiomas Cambridge, los hogares suelen disponer de mayor estabilidad y

acompañamiento en el proceso formativo, priorizando la enseñanza del inglés y la formación ética basada en valores espirituales, lo cual fortalece la continuidad entre el hogar y la escuela.

En el CAIPI Arcabuco, el contacto con la naturaleza y la vida comunitaria se convierten en elementos centrales del aprendizaje, ofreciendo un entorno propicio para actividades de exploración, motricidad y juego colaborativo. Sin embargo, la limitación de recursos tecnológicos y la ausencia de escenarios urbanos restringen la exposición a otras formas de aprendizaje. En contraste, el Colegio Idiomas Cambridge integra en su propuesta pedagógica el bilingüismo, la espiritualidad y la formación en valores, apoyados en una infraestructura con mayores recursos. Este contexto favorece aprendizajes diversificados, aunque menos vinculados al contacto directo con el medio natural.

## Caracterización

La investigación pedagógica se desarrolló en dos escenarios educativos diferentes del departamento de Boyacá. El primero es el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI), ubicado en el municipio de Arcabuco, en un entorno rural caracterizado por la vida comunitaria, el contacto con la naturaleza y un contexto socioeconómico de limitados recursos. El segundo escenario es el Colegio Idiomas Cambridge, localizado en la ciudad de Tunja, en los barrios San Ignacio y Maldonado, dentro de un contexto urbano que ofrece mayor acceso a infraestructura educativa, servicios y actividades extracurriculares. Ambas instituciones, pese a sus diferencias territoriales, comparten el compromiso de brindar educación integral e inclusiva, priorizando el desarrollo de los niños y niñas en edades de 2 años a 3 años.

La población participante en la investigación está conformado por niños y niñas de 3 años de edad, quienes se encuentran en el nivel de párvulos. En el centro CAIPI de Arcabuco participaron 10 menores de esta experiencia, cuyas familias pertenecen principalmente a estratos 1 y 2 del SISBÉN, con hogares en su mayoría rurales y algunos conformados por madres cabeza de hogar, con nivel socio económico medio. En el Colegio Idiomas Cambridge participaron 8 niños, provenientes de familias urbanas de nivel socioeconómico medio, con acceso a mayores recursos educativos y acompañamiento en el hogar. La unidad de análisis de la investigación corresponde a los niños y niñas de 3 años, observados en sus dinámicas pedagógicas, sociales y afectivas, en una etapa clave para la consolidación de habilidades motrices, cognitivas y de socialización.

Durante las observaciones realizadas en el transcurso de la práctica pedagógica pudimos evidenciar que los niños y las niñas requieren fortalecer la motricidad gruesa como base para el desarrollo de la motricidad fina. Las dificultades en equilibrio, coordinación y control postural

afectan tareas de precisión como recortar, ensartar, dibujar o abotonar. Por ello, las demandas de aprendizaje se centran en el diseño de experiencias pedagógicas que incluyan juegos motores, circuitos de desplazamiento, ejercicios de equilibrio y dinámicas de coordinación, vinculándolos progresivamente con actividades de motricidad fina. Estas necesidades responden a la importancia de preparar a los niños para aprendizajes escolares emergentes y promover su autonomía y participación activa en cada una de las aulas, garantizando un desarrollo integral.

El aprendizaje de los niños está influenciado por factores sociales, económicos y familiares propios de cada institución. En el centro CAIPI del Municipio de Arcabuco, las limitaciones económicas reducen el acceso a materiales didácticos y actividades culturales, aunque el entorno natural favorece la exploración y el juego colaborativo crean aprendizajes significativos. En contraste, en el Colegio Idiomas Cambridge los estudiantes cuentan con mayores recursos educativos y programas complementarios, aunque enfrentan retos asociados a la sobrecarga de actividades y las altas expectativas académicas. Estas condiciones reflejan cómo el contexto rural y urbano, junto con el acompañamiento familiar, inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo integral de cada uno de los niños participantes.

## Planteamiento del Problema

El desarrollo infantil temprano constituye un proceso fundamental en el que los niños y las niñas adquieren progresivamente habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Esta etapa resulta decisiva para la construcción de competencias que sostendrán su vida escolar y social, entre ellas las comunicativas y motrices. Dentro del ámbito motriz, la motricidad gruesa y la motricidad fina representan dimensiones esenciales que se complementan y potencian entre sí. La primera se refiere al control de movimientos globales del cuerpo, como correr, saltar, trepar, reptar o lanzar; mientras que la segunda se relaciona con la precisión y coordinación óculo-manual, indispensables para realizar tareas escolares como escribir, recortar, dibujar o manipular objetos pequeños. Autores como Wallon (1975) y Le Boulch (1987) señalan que la motricidad no solo impacta en el desarrollo físico, sino también en la construcción del pensamiento y en la relación con el entorno, por lo que su estimulación temprana se convierte en un pilar del desarrollo integral.

No obstante, durante las observaciones realizadas en dos escenarios educativos —el Centro de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIPI) de Arcabuco y el Colegio Idiomas Cambridge de Tunja— se evidenció que las limitaciones en la motricidad gruesa afectan directamente el progreso en la motricidad fina. En ambos contextos, los niños de 3 años presentan dificultades relacionadas con el equilibrio, la postura y el control corporal durante actividades de desplazamiento, tales como caminar sobre superficies irregulares, subir escaleras o saltar con ambos pies. Estas limitaciones repercuten en la ejecución de tareas que requieren precisión manual, como enhebrar, recortar o encajar piezas, lo que genera retrasos en la consolidación de destrezas básicas necesarias para su autonomía y participación activa en el aula.

A pesar de la relevancia de la psicomotricidad en el desarrollo integral, en ocasiones las prácticas pedagógicas tienden a priorizar aprendizajes de carácter académico sobre el fortalecimiento sistemático de la motricidad gruesa, que constituye la base para la motricidad fina. Si bien existen estrategias innovadoras —como el aula invertida, la gamificación o las actividades lúdicas— que fomentan la participación activa y el desarrollo motor, estas en algunos casos se ven limitadas por la falta de recursos, de espacios adecuados o por la priorización de objetivos cognitivos sobre los físicos. Dichas limitaciones están vinculadas a factores como la escasez de estimulación temprana en el hogar, la ausencia de ambientes propicios para el movimiento o la organización de rutinas escolares que no siempre consideran el componente psicomotor.

De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje mediado y la instrucción personalizada potencian la capacidad de los niños para organizar, comprender y aplicar nuevos conocimientos de manera más significativa. Adaptar la enseñanza a las características individuales favorecería no solo un aprendizaje más profundo y duradero, sino también el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas de manera integrada.

Asimismo, el contexto socioeconómico y familiar condiciona las oportunidades de aprendizaje. En el CAIPI de Arcabuco, la mayoría de familias pertenecen a estratos 1 y 2 del SISBÉN, con recursos limitados para acceder a materiales y experiencias de estimulación motora, lo que convierte a la institución en el principal espacio de desarrollo. En contraste, en el Colegio Idiomitas Cambridge, aunque los niños cuentan con mayores recursos educativos, se enfrentan a presiones académicas y a una carga de actividades que no siempre priorizan la psicomotricidad dentro del currículo. Estas diferencias generan brechas que afectan el ritmo y las posibilidades de desarrollo de los niños en cada contexto.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de analizar cómo el fortalecimiento de la motricidad gruesa influye en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 años, con el fin de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas que respondan a sus características y necesidades, considerando tanto los entornos rurales como urbanos. Este análisis permitirá potenciar el desarrollo motriz, favorecer la preparación para aprendizajes escolares y fortalecer la autonomía y la participación activa de los niños en sus procesos educativos.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo puede el diseño de experiencias lúdicas fortalecer la motricidad gruesa y favorecer el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3 años del Colegio Idiomas Cambridge (Tunja) y del CAIPI (Arcabuco) durante el segundo semestre de 2025?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la motricidad gruesa y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina mediante experiencias lúdicas en niños y niñas de 3 años del Colegio Idiomas Cambridge (Tunja) y del CAIPI (Arcabuco) durante el segundo semestre del 2025.

### **Objetivos Específicos**

Explorar cómo interactúan los niños y niñas de 3 años con las experiencias lúdicas diseñadas para fortalecer la motricidad gruesa.

Diseñar estrategias pedagógicas que integren el juego motor con actividades de precisión, favoreciendo la articulación progresiva entre motricidad gruesa y fina.

Implementar las experiencias lúdicas diseñadas para fortalecer la motricidad gruesa y movilizar el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de 3 años.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

#### ***Desarrollo Infantil Temprano***

El desarrollo infantil temprano se entiende como el proceso de crecimiento y adquisición de habilidades cognitivas, motoras, sociales, emocionales y del lenguaje que ocurren en los primeros años de vida. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), esta etapa resulta decisiva porque sienta las bases para el aprendizaje escolar, la socialización y la autonomía. En el contexto educativo, comprender el desarrollo infantil temprano permite planificar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de los niños de 3 años, favoreciendo tanto el aprendizaje académico como el fortalecimiento de sus capacidades motrices.

#### ***Motricidad Gruesa***

La motricidad gruesa se refiere a la capacidad del niño para controlar movimientos globales del cuerpo, aquellos que requieren fuerza, equilibrio, coordinación y desplazamiento. Implica acciones como caminar, correr, saltar, reptar, trepar o lanzar objetos.

Le Boulch (1987) sostiene que el dominio de la motricidad gruesa constituye la base para aprendizajes posteriores, entre ellos el desarrollo de la motricidad fina y diversas habilidades cognitivas. En el ámbito escolar, el fortalecimiento de la motricidad gruesa resulta fundamental, ya que permite a los niños alcanzar una mayor autonomía, confianza y seguridad en sus interacciones con el entorno y en la realización de sus actividades diarias.

#### ***Motricidad Fina***

La motricidad fina se relaciona con la precisión y coordinación entre los movimientos de la mano y los ojos, necesarios para manipular objetos pequeños y ejecutar tareas de detalle, como

dibujar, recortar, escribir o ensartar piezas. De acuerdo con Gallahue y Ozmun (2012), la motricidad fina depende en gran medida de la maduración de la motricidad gruesa, pues requiere control postural y estabilidad corporal. En el contexto escolar, su desarrollo es clave para la adquisición de destrezas académicas iniciales, como el manejo del lápiz y la escritura.

### ***Psicomotricidad***

La psicomotricidad es entendida como la disciplina que estudia la relación entre el movimiento, la cognición y la afectividad en el desarrollo del ser humano. Wallon (1975) plantea que el movimiento no es únicamente una función biológica, sino también un medio de comunicación y de construcción de la personalidad. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad en la educación infantil busca favorecer la integración del cuerpo y la mente, potenciando el aprendizaje a través del juego, la exploración y el movimiento. En este estudio, la psicomotricidad se reconoce como un enfoque integral que articula motricidad gruesa y fina para fortalecer el desarrollo de los niños de 3 años.

### **Referentes Teóricos**

Trouli & Linardakis (2025). Relations of Gross and Fine Motor Skills with Graphomotor Skills in Preschool Years: Este estudio, realizado con 166 niños en preescolar en Creta, Grecia, analiza cómo se relacionan factores de motricidad gruesa y fina (precisión fina, coordinación bilateral, equilibrio, coordinación de miembros superiores) con habilidades grafomotoras (manipulación del lápiz y tijeras, orientación del espacio al escribir, control de la escritura, reproducción de figuras, conceptos espaciales). Se encontró que la coordinación de miembros superiores y la agilidad influyen en la coordinación bilateral, la cual a su vez impacta la precisión e integración fina; y que estas habilidades finas tienen una influencia significativa sobre habilidades grafomotoras, siendo el control de la escritura el más relevante.

Comentario crítico: este estudio es muy pertinente porque nuestra investigación también trata de cómo la motricidad gruesa sustenta la fina, especialmente para tareas escolares que involucran grafomotricidad (por ejemplo escritura y dibujo). Permite elegir variables como coordinación bilateral y equilibrio para medir la motricidad gruesa, y precisión/integración fina para la motricidad fina.

Fine and gross motor skills predict later psychosocial maladaptation and academic achievement (Japón, cohorte longitudinal): Se trató de un estudio longitudinal con unos 2.500 niños que evalúa habilidades motoras finas y gruesas en etapa preescolar y luego rastrea su rendimiento académico y adaptación psicosocial hasta sexto grado. Se encontró que dificultades en estas habilidades motoras predicen un peor rendimiento académico y mayores problemas emocionales y con pares sociales.

Comentario crítico: Este estudio respalda la idea de que las habilidades motoras no solo tienen un papel aislado, sino que ejercen efectos a largo plazo en la vida escolar y social. En nuestra investigación podemos usar esto para enfatizar la importancia de intervenir temprano en motricidad gruesa como forma de prevenir retrasos en motricidad fina y sus consecuencias.

Association between executive functions and gross motor skills in overweight/obese and eutrophic preschoolers: Estudio transversal con niños de preescolar (3-5 años) que comparó habilidades motoras gruesas (locomotoras y de control de objetos) con funciones ejecutivas (flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, planificación). Encontraron que peores habilidades motoras gruesas están asociadas con peores funciones ejecutivas, especialmente en niños con sobrepeso/obesidad.

Comentario crítico: Aunque este estudio no mide explícitamente motricidad fina, las funciones ejecutivas suelen estar ligadas a la motricidad fina, pues actividades de precisión requieren

planificación, control inhibitorio, etc. En el contexto donde se implemento nuestra practica pedagogica, es útil contemplar también cómo el estado físico, o condiciones como el sobrepeso, pueden mediar la relación entre gruesa y fina.

Systematic review: Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes?: Esta revisión sistemática (0-5 años) analiza múltiples estudios que relacionan motricidad gruesa y fina con el desarrollo del lenguaje; se concluye que ambas habilidades tienen impacto en el desarrollo lingüístico, aunque lo hacen de formas diferentes, y que los mecanismos (cómo motricidad permite interacción, estimulación ambiental, etc.) aún no están completamente esclarecidos.

Comentario crítico: Este referente es muy útil para nuestra investigación porque nos permite ubicar una vía explicativa de cómo motricidad gruesa puede apoyar motricidad fina: no solo fisiológicamente sino también a través del uso del lenguaje, la comunicación, la interacción pedagógica. Puedes incorporar variables relacionadas con lenguaje o interacción en tus mediciones o discutir las como mediadoras.

Actividad física en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años (Revista Yachakuna, Ecuador, 2025): Estudio descriptivo cuantitativo con niños de entre 3 y 4 años; con un grupo pequeño (25 niños) se analizaron actividades físicas planificadas (correr, saltar, escalar, lanzarse) como estímulos para mejorar la motricidad gruesa, equilibrio y coordinación corporal. Se encontró que la práctica constante de estas actividades favoreció no solo el desarrollo motor grueso sino también una mayor predisposición hacia el juego activo.

Comentario crítico: Aunque este estudio no mide directamente motricidad fina, su relevancia radica en proporcionar evidencia específica para el rango de edad con el cual desarrollamos la experiencia (3-4 años), mostrando que intervenciones planificadas en

motricidad gruesa tienen efectos visibles. Este estudio lo podemos utilizar para fundamentar la parte de intervención o estrategia pedagógica en nuestro proyecto.

### ***Motricidad Fina versus Gruesa en Niños y Niñas de 3 a 5 Años***

Investigación transversal en escolares de educación infantil (3-5 años) en un centro concertado. Se comparan niños nacidos en primer semestre contra segundo semestre del año, observando diferencias significativas en perfil psicomotor según la fecha de nacimiento: los nacidos en primer semestre tuvieron mejor desempeño en motricidad fina e imitación a los 3 años, copia de dibujos, coordinación de brazos y orientación espacial en diferentes edades.

Comentario crítico: Este estudio nos aporta una variable temporal/contextual (semestre de nacimiento) que afecta el desarrollo motor; aunque no tiene intervención, ayuda a entender que hay variabilidad interindividual que debe considerarse. En nuestro estudio estudio, podríamos controlar o considerar variables semejantes (edad exacta, fecha de nacimiento, madurez motriz) al comparar niños de 3 años.

### **Referentes Técnicos**

El marco técnico de la educación inicial en Colombia se fundamenta en un conjunto de lineamientos, orientaciones y disposiciones normativas que establecen los criterios de calidad para la atención y el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años. Entre estos referentes, los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco del enfoque de competencias (MEN, 2017) constituyen una guía esencial para la organización pedagógica en este nivel. Este documento define principios orientadores, plantea el enfoque de competencias como eje estructurante del proceso educativo y establece criterios para la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral. Asimismo, describe el perfil de salida

esperado, destacando que las experiencias pedagógicas deben promover el desarrollo corporal, cognitivo, comunicativo y socioemocional de manera articulada desde los primeros años.

De manera complementaria, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) amplían los lineamientos pedagógicos al definir aprendizajes fundamentales, enfoques educativos y competencias integrales que deben ser promovidas en los niños desde su ingreso al sistema educativo. Este documento reconoce al cuerpo y al movimiento como dimensiones centrales para el desarrollo infantil, señalando que las habilidades motrices —tanto gruesas como finas— constituyen formas de exploración, comunicación y relación con el entorno, por lo que requieren ser estimuladas mediante experiencias intencionadas y pertinentes a cada momento del desarrollo.

En concordancia con estos lineamientos, el Decreto 1411 de 2022 regula la educación inicial en el marco de la atención integral y establece principios como universalidad, inclusión, diversidad, equidad y corresponsabilidad. El decreto define los criterios que deben cumplir las instituciones encargadas de atender a la primera infancia, tanto en lo referente a la estructuración de sus propuestas pedagógicas como a las condiciones humanas, materiales y organizativas necesarias para garantizar experiencias educativas de calidad. Esta normativa señala que la educación inicial debe ofrecer ambientes seguros, pertinentes y enriquecidos que posibiliten el desarrollo integral en todas sus dimensiones, incluyendo el desarrollo motriz.

De forma articulada con los anteriores documentos, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (MEN) operacionaliza la manera en que deben organizarse las propuestas formativas para este nivel, precisando orientaciones para la planificación curricular, la evaluación formativa, la organización de ambientes de aprendizaje y la participación de la familia. Este lineamiento destaca la importancia del juego, la exploración, la

expresión corporal y el movimiento como bases del aprendizaje infantil, y plantea que los procesos pedagógicos deben favorecer el desarrollo progresivo de habilidades motrices a partir de experiencias significativas y contextualizadas.

Finalmente, el *Global Report on Early Childhood Care and Education: The Right to a Strong Foundation* (UNICEF/UNESCO, 2024) aporta evidencia científica internacional sobre la importancia de garantizar oportunidades de aprendizaje temprano de alta calidad. Este informe resalta que los entornos estimulantes, la atención integral y las prácticas pedagógicas adecuadas influyen de manera determinante en el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los niños y niñas desde edades tempranas. Asimismo, subraya que el desarrollo motriz constituye una base esencial para la autonomía, la regulación emocional y el aprendizaje posterior, lo que refuerza la necesidad de promover experiencias que potencien la motricidad gruesa y fina como parte del desarrollo integral en los primeros años.

### **Referentes Legales**

La presente investigación se fundamenta en un marco normativo que garantiza los derechos de los niños y niñas en la primera infancia, reconociendo la importancia del juego, la educación inicial y el desarrollo integral como derechos fundamentales.

En primer lugar, a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia, establece en su Artículo 31 el derecho del niño “al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Este artículo respalda la idea de que el juego no es un privilegio, sino un derecho inherente a la infancia, fundamental para el desarrollo físico, emocional, cognitivo y social.

En el contexto nacional, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) en su Artículo 29 señala que la primera infancia (de 0 a 6 años) es una etapa clave para el desarrollo integral, y que los niños y niñas son titulares de derechos impostergables como la salud, nutrición, educación inicial, recreación, deporte y protección contra peligros físicos. Esta norma sustenta la obligación de garantizar oportunidades que fortalezcan la motricidad gruesa y fina mediante actividades lúdicas y educativas pertinentes.

De igual forma, la Ley 1618 de 2013 establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo la inclusión en todos los ámbitos, incluyendo el educativo. Esta ley resulta fundamental en el marco de la investigación, ya que respalda la necesidad de implementar estrategias pedagógicas inclusivas que estimulen el desarrollo psicomotor de todos los niños, sin importar sus condiciones o limitaciones.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional (2014), en sus Referentes Técnicos de Educación Inicial, señala que *“el juego es un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos: el hogar, el educativo, el de salud y en los espacios públicos”* (p. 16). Este lineamiento ratifica el papel del Estado y de las instituciones educativas en asegurar que los niños tengan ambientes de aprendizaje que fomenten la exploración, la coordinación, el equilibrio y la motricidad, como base para aprendizajes más complejos.

### **Referentes Éticos**

En el marco de esta investigación, los referentes éticos se orientan a garantizar el respeto, la protección y el bienestar de los niños y niñas participantes, reconociéndolos como sujetos de derechos según lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) en Colombia.

En primer lugar, se tendrá en cuenta el principio de consentimiento informado, el cual se gestionará con los padres y/o cuidadores, quienes autorizarán la participación de los niños en las actividades pedagógicas propuestas, asegurando que comprendan los objetivos, alcances y propósitos de la investigación.

Asimismo, se adoptará el principio de confidencialidad y anonimato, lo que implica que la información obtenida no será utilizada con fines distintos a los académicos, ni se divulgarán datos que permitan identificar a los participantes.

Otro aspecto ético fundamental será la no vulneración de los derechos de los niños, garantizando que todas las actividades se desarrollen en ambientes seguros, libres de riesgos físicos o emocionales. Se evitarán prácticas discriminatorias y se promoverá la inclusión, respetando las diferencias individuales y asegurando la participación activa de todos los niños.

Por último, la investigación se regirá bajo el principio de beneficencia, procurando que las estrategias diseñadas y aplicadas no solo no generen ningún daño, sino que aporten beneficios al desarrollo integral de los participantes, potenciando su motricidad y su autonomía dentro del contexto educativo.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

El estudio se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender y describir, a partir de la observación y la interacción directa, cómo el diseño de experiencias lúdicas incide en el fortalecimiento de la motricidad gruesa y en el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3 años. Este enfoque permite obtener información detallada y significativa sobre los procesos, comportamientos y logros de los participantes en un contexto natural (el aula y los espacios de juego), más allá de la medición numérica de resultados,. El enfoque cualitativo es el más adecuado porque:

- Permite interpretar la manera en que los niños y niñas se apropian de las experiencias lúdicas.
- Favorece la observación de cambios y progresos en la motricidad a partir de situaciones cotidianas.
- Posibilita comprender las dinámicas pedagógicas y de interacción entre los infantes, docentes y el entorno.

El tipo de estudio será de investigación-acción, ya que se pretende intervenir directamente en la práctica pedagógica mediante el diseño, aplicación y evaluación de experiencias lúdicas que contribuyan al desarrollo motriz de los niños y niñas.

- La investigación-acción permite al investigador desempeñar un rol activo en la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas.
- Favorece la reflexión constante sobre la práctica educativa, identificando fortalezas y aspectos por mejorar.
- Se orienta a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando de manera directa a los estudiantes participantes.

## **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis de esta investigación estará conformada por los niños y niñas de 3 años de edad que hacen parte del Colegio Idiomas Cambridge (Tunja) y del Centro de Atención Integral a la Primera Infancia – CAIPI (Arcabuco).

Estos grupos serán el foco principal del análisis, dado que la investigación busca comprender y fortalecer el desarrollo de la motricidad gruesa y su incidencia en la motricidad fina, a través del diseño y aplicación de experiencias lúdicas adaptadas a sus necesidades y características evolutivas.

- La elección de esta unidad de análisis responde a que:
- Se encuentran en una etapa clave del desarrollo psicomotor.
- La implementación de experiencias lúdicas es una estrategia pedagógica pertinente para promover aprendizajes significativos a esta edad.

Permite observar, en contextos reales de aula y juego, cómo la motricidad gruesa favorece la motricidad fina en la primera infancia.

## **Técnicas para la Recolección de Datos**

Para garantizar la coherencia entre los objetivos de investigación y la recolección de la información, se emplearán diversas técnicas cualitativas que permitan describir, analizar y reflexionar sobre los procesos de fortalecimiento de la motricidad gruesa y su incidencia en la motricidad fina mediante experiencias lúdicas.

Observación directa y participante: permitirá registrar comportamientos, actitudes, movimientos y formas de interacción de los niños y niñas durante las actividades lúdicas.

Entrevistas semiestructuradas a docentes y cuidadores: posibilitarán obtener información sobre la percepción del desarrollo motriz en los niños y niñas, así como sobre la pertinencia de las experiencias lúdicas implementadas.

Revisión de documentos e informes institucionales: ayudará a contextualizar el estado de avance y las prácticas pedagógicas ya existentes.

Diarios reflexivos del investigador: se utilizarán para consignar percepciones, avances y dificultades observadas en el proceso de intervención.

Grabaciones en video de las actividades: permitirán un análisis más detallado y posterior del proceso, observando gestos, secuencias de movimiento y niveles de participación.

Cuestionarios post-experiencia aplicados a docentes y cuidadores: recogerán percepciones sobre los cambios observados en la motricidad de los niños tras la intervención.

Entrevistas de percepción: indagarán en mayor profundidad las valoraciones de los adultos responsables respecto a la efectividad de las actividades lúdicas.

Valoración de competencias motrices: se hará mediante listas de cotejo adaptadas, que permitan evidenciar avances en el desarrollo motriz.

Fotografías: se usarán como recurso de registro visual para evidenciar procesos, avances y logros en el desarrollo motriz de los niños.

Revisión de trabajos y producciones de los niños: como dibujos u otras actividades, que aporten información sobre la coordinación motriz fina alcanzada.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

Las categorías de análisis permitirán organizar e interpretar la información recolectada en torno a la incidencia de las experiencias lúdicas en el fortalecimiento de la motricidad gruesa y

su relación con la motricidad fina en los niños y niñas de 3 años. Estas categorías se definen de acuerdo con los objetivos del estudio y la pregunta de investigación:

### ***Experiencias Lúdicas***

Subcategorías: tipos de actividades, nivel de motivación, grado de participación.

Descripción: analiza cómo las dinámicas de juego diseñadas favorecen la interacción, el aprendizaje y el disfrute en los niños y niñas.

### ***Motricidad Gruesa***

Subcategorías: coordinación global, equilibrio, desplazamientos, control postural.

Descripción: identifica los avances en las habilidades motoras amplias a partir de la implementación de actividades lúdicas.

### ***Motricidad Fina***

Subcategorías: coordinación óculo–manual, precisión de movimientos, manipulación de objetos.

Descripción: permite valorar la incidencia de la motricidad gruesa sobre la motricidad fina y evidenciar progresos en la ejecución de tareas que requieren mayor precisión.

### ***Interacción Social y Afectiva***

Subcategorías: cooperación, comunicación, emociones durante el juego.

Descripción: examina cómo las experiencias lúdicas no solo inciden en lo motriz, sino también en el desarrollo socioemocional que acompaña los procesos de aprendizaje.

## Resultados

Durante la fase de exploración, se realizaron observaciones sistemáticas y actividades diagnósticas en ambos escenarios educativos —el CAIPI de Arcabuco y el Colegio Idiomas Cambridge de Tunja— con el propósito de identificar el nivel inicial de desarrollo de la motricidad gruesa y su relación con la motricidad fina en los niños y niñas de tres años. Esta etapa permitió reconocer las características, comportamientos y percepciones de los participantes frente a las actividades motrices propuestas, así como las diferencias derivadas de los contextos socioculturales y pedagógicos de cada institución.

En el CAIPI de Arcabuco, los niños mostraron un acercamiento más espontáneo al movimiento, evidenciando entusiasmo ante actividades que implicaban desplazamiento, equilibrio o coordinación global. Sin embargo, se observaron dificultades en el control postural, la estabilidad y la precisión durante acciones que requerían coordinación bilateral, como caminar sobre líneas marcadas, saltar con ambos pies o lanzar una pelota hacia un objetivo. Durante los juegos de persecución y circuitos motores, algunos niños tendían a perder el equilibrio con facilidad o requerían apoyo constante del adulto para mantener la postura. Estas dificultades se reflejaron posteriormente en actividades que implicaban motricidad fina, donde varios participantes manifestaron frustración al intentar enhebrar cuentas, recortar figuras o manipular pinzas, mostrando una débil relación entre el control corporal global y la precisión manual.

Por su parte, en el Colegio Idiomas Cambridge, los niños demostraron mayor dominio en la ejecución de movimientos gruesos estructurados, posiblemente debido a la exposición a entornos más estimulantes y a rutinas físicas más organizadas. No obstante, durante las observaciones se identificó una menor iniciativa espontánea hacia el movimiento libre. Algunos niños preferían permanecer en actividades sedentarias o dependían de la guía constante del

docente para iniciar la acción motriz. En ejercicios que requerían coordinación y equilibrio, como caminar sobre un banco o reptar bajo obstáculos, varios participantes mostraron inseguridad y rigidez corporal. En contraste, al pasar a actividades de motricidad fina —como construir con bloques pequeños, abotonar o dibujar trazos cerrados—, se evidenció mayor precisión y control, aunque con signos de fatiga o desinterés tras periodos prolongados.

Los registros en los diarios de campo y las notas de campo revelaron que, en ambos contextos, los niños relacionan el movimiento principalmente con el juego, el disfrute y la exploración del entorno, más que con un proceso intencionado de aprendizaje. Las docentes señalaron que los niños se muestran más participativos en actividades lúdicas, especialmente cuando implican el uso de materiales coloridos, música o retos físicos, mientras que presentan menor disposición ante ejercicios estructurados o repetitivos.

Asimismo, se evidenció que el contexto familiar y los recursos disponibles influyen notablemente en la exposición a experiencias motrices. En el CAIPI, la mayoría de los niños no cuentan con espacios amplios ni materiales de estimulación en casa, por lo que la institución se convierte en su principal escenario de movimiento. En cambio, en el Colegio Idiomas Cambridge, aunque los recursos son más abundantes, las rutinas familiares priorizan actividades académicas o tecnológicas, limitando las oportunidades de juego motor libre.

En síntesis, el acercamiento inicial permitió establecer que los participantes, aunque disfrutaban de las experiencias lúdicas, presentan diferencias significativas en el control, coordinación y seguridad corporal. Estas brechas reflejan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que integren la motricidad gruesa como base para el desarrollo de la motricidad fina, desde propuestas que respeten el ritmo individual, el contexto y la motivación intrínseca de los niños.

La fase de experimentación se desarrolló a través de la implementación de una serie de experiencias lúdicas diseñadas para fortalecer la motricidad gruesa y, a partir de esta, favorecer el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas de tres años del CAIPI de Arcabuco y del Colegio Idiomas Cambridge de Tunja. Las actividades incluyeron circuitos motores, juegos de equilibrio, carreras de obstáculos, dinámicas con pelotas, canciones con movimiento y estaciones de coordinación óculo-manual. El proceso fue acompañado de registros en diarios reflexivos docentes y observaciones sistemáticas que permitieron analizar las transformaciones en las capacidades motrices y en las actitudes de los participantes.

En el CAIPI de Arcabuco, los niños mostraron una evolución progresiva en el control corporal y la coordinación global. Durante las primeras sesiones, se observó dificultad para mantener el equilibrio y para seguir secuencias de movimiento que implicaban saltos, giros o desplazamientos en diferentes direcciones. Sin embargo, tras varias jornadas de práctica, los niños comenzaron a anticipar los movimientos, a regular su fuerza y a mostrar mayor seguridad al desplazarse. En una de las sesiones, una docente registró en su diario reflexivo:

“Al inicio, Camila se caía constantemente al caminar sobre la cuerda, pero ahora logra hacerlo sin ayuda y se ríe orgullosa cuando lo consigue. Dice que está ‘jugando como una equilibrista’.”

Este tipo de manifestaciones evidenció no solo avances motrices, sino también un fortalecimiento de la autoconfianza y la motivación intrínseca hacia el movimiento. Asimismo, se observaron mejoras en la motricidad fina: los niños que inicialmente presentaban dificultad para sostener correctamente los crayones o recortar con tijeras comenzaron a hacerlo con mayor control y precisión. La coordinación óculo-manual se vio estimulada especialmente a través de juegos de lanzamiento y actividades de ensartado y pinzas. Una maestra comentó:

“Después de trabajar con las pelotas grandes, los niños se concentran mejor cuando usan las pinzas o tratan de recortar; parece que el movimiento amplio les da más control en los dedos.”

En el Colegio Idiomitás Cambridge, los resultados también fueron significativos, aunque con una dinámica diferente. Los niños mostraron desde el inicio una buena disposición motriz estructurada, pero cierta rigidez corporal y dependencia de la instrucción del adulto. A medida que las experiencias se orientaron hacia el juego libre y el movimiento creativo —por ejemplo, al “caminar como animales”, “volar como aviones” o “equilibrar objetos sobre la cabeza”—, se evidenció una mayor espontaneidad y fluidez. En palabras de una docente:

“Cuando dejamos que ellos inventen los movimientos, se relajan y disfrutan más. Algunos incluso propusieron nuevas formas de pasar los obstáculos o ayudaron a sus compañeros a mantener el equilibrio.”

Este cambio en la actitud fue acompañado de un mejoramiento en la coordinación fina. Los niños comenzaron a realizar actividades de enhebrado, modelado y dibujo con mayor destreza, mostrando más firmeza y control en los movimientos de muñeca y dedos. También se observó que la participación en dinámicas grupales fomentó la cooperación, la empatía y la autorregulación emocional, lo que contribuyó al desarrollo integral propuesto por la intervención.

En ambos contextos, los diarios de campo y registros fotográficos mostraron que la lúdica se consolidó como un medio eficaz para el aprendizaje motor. Los niños se apropiaron del espacio y de los materiales, transformando cada experiencia en una oportunidad de exploración, descubrimiento y disfrute. Además, las docentes reportaron una mayor conciencia sobre la

importancia de fortalecer la motricidad gruesa como base para la motricidad fina, manifestando su intención de incorporar más actividades de movimiento en sus rutinas diarias.

En síntesis, los resultados de la experimentación evidenciaron que el fortalecimiento de la motricidad gruesa mediante experiencias lúdicas tiene una incidencia positiva en el desarrollo de la motricidad fina, potenciando habilidades como la coordinación, el control corporal, la precisión manual y la autonomía. Asimismo, se observó un impacto favorable en el aspecto socioemocional, pues los niños mostraron mayor seguridad, alegría y disposición hacia el aprendizaje a través del juego.

La fase de experimentación tuvo como propósito observar y analizar la manera en que la variable —el fortalecimiento de la motricidad gruesa a través de experiencias lúdicas— influye en el desarrollo integral y en el aspecto ontológico de los niños y niñas de tres años del CAIPI de Arcabuco y del Colegio Idiomitas Cambridge de Tunja. Durante este proceso se implementaron actividades diseñadas para favorecer el control corporal, la coordinación, el equilibrio y la conciencia del propio cuerpo, entendiendo el movimiento como un medio para construir conocimiento, confianza y expresión.

Las experiencias fueron desarrolladas en un periodo de cuatro semanas, organizadas en sesiones que combinaban circuitos motores, juegos de desplazamiento, dinámicas de ritmo y canciones corporales. En ambos contextos, las actividades se adaptaron a las condiciones del espacio, los recursos disponibles y las características de los participantes. Se utilizaron materiales sencillos como cuerdas, pelotas, aros, bloques, pañuelos, túneles y elementos reciclados, promoviendo la creatividad y la exploración libre.

En CAIPI de Arcabuco, los niños respondieron con entusiasmo a las propuestas. Durante las primeras sesiones, la observación permitió identificar cierta rigidez e inseguridad en los

desplazamientos; algunos niños se mostraban temerosos de saltar o caminar sobre líneas marcadas. Sin embargo, conforme avanzó la intervención, se evidenció una transformación significativa en su disposición corporal y emocional. En los registros del diario reflexivo docente se consignó:

“Al principio, Santiago necesitaba que lo tomara de la mano para saltar. Hoy lo hizo solo y gritó: ‘¡mira, lo logré!’. Todos aplaudieron y luego quisieron intentarlo también.”

Este tipo de episodios muestra cómo la variable experimentada movilizó no solo el control motor, sino también la autoconfianza, la expresión emocional y la interacción social. El cuerpo, en este sentido, se convirtió en un vehículo de comunicación, superación y encuentro con los otros. Los niños comenzaron a expresar frases como “*yo sí puedo*”, “*mira cómo corro rápido*” o “*soy más fuerte ahora*”, lo que refleja una transformación en la autopercepción corporal y en la seguridad personal.

En el Colegio Idiomas Cambridge, las respuestas se orientaron inicialmente hacia la ejecución precisa de las consignas, evidenciando una estructura más dirigida por la docente. No obstante, al incorporar juegos creativos, como “*los animales del bosque*”, “*el tren de equilibrio*” y “*los movimientos del viento*”, se despertó en los niños una actitud más espontánea, expresiva y colaborativa. En una sesión, la docente registró:

“Samuel solía esperar siempre la instrucción exacta para moverse. Hoy fue él quien propuso que todos saltáramos como ranas y se rió al ver que sus compañeros lo imitaban.”

Esta anécdota evidencia el paso de una corporalidad controlada a una corporalidad autónoma y significativa, donde el movimiento se convierte en un lenguaje propio. Los niños comenzaron a disfrutar del proceso más que del resultado, mostrando alegría, curiosidad y deseo de superación.

Durante la experimentación, tanto en el entorno rural como urbano, se observaron

Patrones Comunes de Transformación:

- Mayor confianza en las propias capacidades físicas.
- Incremento de la cooperación y la empatía durante los juegos.
- Disminución del temor al error o a la exposición corporal.
- Participación más activa y espontánea en las actividades grupales.
- Mejora visible en la coordinación motriz gruesa y en la precisión fina.

Los diarios de campo y la observación permitieron registrar no solo avances motrices, sino también cambios en la forma en que los niños se comprendían a sí mismos y se relacionaban con los demás. En una de las últimas sesiones, una docente del CAIPI anotó:

“Ahora el grupo se anima mutuamente. Cuando alguien tropieza, otro corre a ayudar. Se percibe alegría, movimiento y confianza en el ambiente.”

En síntesis, la fase de experimentación demostró que la motricidad gruesa, cuando se trabaja desde experiencias lúdicas, trasciende el plano físico y se proyecta hacia una transformación ontológica del ser. El cuerpo se convierte en el centro de la experiencia educativa, en un medio de expresión, reconocimiento y construcción de sentido. Los niños dejaron de ser receptores de instrucciones para convertirse en protagonistas de su aprendizaje, fortaleciendo su autonomía, su seguridad y su relación con el entorno.

Tras la implementación de las experiencias lúdicas orientadas al fortalecimiento de la motricidad gruesa, se observaron transformaciones notables en la forma en que los niños y niñas de tres años del CAIPI de Arcabuco y del Colegio Idiomas Cambridge se perciben, actúan y se relacionan con su propio cuerpo y con los demás. Estas variaciones reflejan cambios significativos en el aspecto ontológico de los participantes, evidenciando una evolución desde

una corporalidad dependiente, limitada o insegura hacia una corporalidad autónoma, expresiva y consciente.

El análisis comparativo entre las fases inicial y final se apoyó en diarios reflexivos docentes, registros fotográficos, observaciones de campo y entrevistas breves con las maestras a cargo. Estos instrumentos permitieron contrastar percepciones, comportamientos y actitudes antes y después de la intervención, destacando las siguientes variaciones:

### **Autoconfianza y Percepción Corporal**

Antes de la intervención: Los niños del CAIPI mostraban inseguridad y dependencia ante los retos motrices; expresaban frases como “*no puedo*”, “*me da miedo*” o esperaban ayuda del adulto para realizar movimientos de equilibrio o salto. En el Colegio Idiomitás Cambridge, aunque el dominio motor era mayor, se percibía rigidez corporal y búsqueda constante de aprobación.

Después de la intervención: En ambos contextos se evidenció un aumento en la autoconfianza y la valoración del propio cuerpo. Los niños asumían los retos con entusiasmo, verbalizando orgullo por sus logros. En entrevistas docentes se consignó:

“Ahora se atreven a intentarlo varias veces hasta lograrlo; ya no se frustran si se caen.” Este cambio sugiere la consolidación de una autopercepción más positiva, donde el cuerpo se reconoce como fuente de capacidad y no de limitación.

### **Actitud hacia el Movimiento y el Aprendizaje**

Antes: El movimiento se asociaba con obediencia o repetición de consignas. En varios registros iniciales se describían actitudes de pasividad, cansancio o distracción durante las actividades físicas.

Después: El movimiento adquirió un sentido lúdico, libre y creativo. Los niños comenzaron a proponer ideas y variantes de los juegos, mostrando placer en la exploración corporal. Una docente del Colegio Idiomititas anotó en su diario final:

“Ya no esperan instrucciones; ellos mismos inventan nuevos recorridos o formas de moverse. Se ve que disfrutaban ser parte del juego.”

Este hallazgo indica una reconfiguración ontológica del aprendizaje, en la que el cuerpo se integra como vehículo de conocimiento y expresión individual.

### **Relaciones Interpersonales y Empatía**

Antes: Predominaban comportamientos centrados en la acción individual o en la competencia. Algunos niños se frustraban ante los errores de los demás o evitaban participar en actividades grupales.

Después: Se fortaleció el sentido de cooperación, respeto y ayuda mutua. En los diarios reflexivos se destacan frases como:

“Cuando un compañero se cae, los demás lo animan o le ofrecen la mano.”

Estas evidencias muestran un cambio en la dimensión relacional, donde el cuerpo también se convierte en medio de encuentro y solidaridad.

#### **4. Expresividad corporal y emocional**

Antes: Las expresiones corporales eran limitadas y mayormente dirigidas por el adulto. Se observaba dificultad para representar emociones o personajes mediante el movimiento.

Después: Los niños expresaron mayor libertad gestual y emocional. En juegos de imitación o dramatización mostraron alegría, espontaneidad y creatividad. Las docentes destacaron que los participantes “ya no temen moverse frente a los demás” y “disfrutaban mostrar

lo que sienten con el cuerpo”. Este cambio refleja un despertar de la conciencia corporal y emocional, donde el cuerpo se resignifica como espacio de identidad.

Las variaciones observadas permiten concluir que la variable experimental el fortalecimiento de la motricidad gruesa mediante experiencias lúdicas no solo generó avances en el desarrollo físico y motor, sino también una transformación ontológica profunda en los participantes. Los niños transitaron desde un “yo corporal” dependiente hacia un “yo corporal” consciente, autónomo y expresivo.

El cuerpo, antes entendido como un instrumento de acción, pasó a ser reconocido como espacio de sentido, comunicación y construcción de sí mismo. Este cambio ontológico se reflejó en la confianza, la alegría y la interacción solidaria que emergieron en las actividades finales, confirmando que la lúdica constituye un camino privilegiado para movilizar procesos de aprendizaje integral y humanización en la primera infancia.

## **Análisis y Discusión**

El presente apartado expone de manera general los resultados obtenidos a partir de la implementación de la variable relacionada con la motricidad gruesa. Estos resultados se analizan en función de los objetivos planteados en la investigación, los cuales buscaban identificar y describir las variaciones observadas en las capacidades motoras y en el desarrollo integral de los participantes, fortaleciendo la motricidad gruesa y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina mediante experiencias lúdicas en niños y niñas de 3 años del Colegio Idiomitás Cambridge (Tunja) y del CAIPI (Arcabuco) durante el segundo semestre del 2025. A lo largo de este análisis, se discute cómo la población se relacionó inicialmente con estas actividades, el impacto de las estrategias durante la experimentación, los cambios observados en su motricidad gruesa, la posible conexión con teorías pedagógicas y estudios previos, las limitaciones encontradas y las implicaciones prácticas de los hallazgos, culminando con propuestas para futuras investigaciones.

En general, los niños y niñas mostraron interés y entusiasmo por las actividades relacionadas con la motricidad gruesa. Se pudo observar satisfacción y motivación al realizar los ejercicios propuestos. Al introducir “los aros y las pelotas”, se evidenció curiosidad y deseo de participar activamente en los desafíos, lo que sugiere una actitud receptiva hacia experiencias motrices estructuradas y lúdicas. De manera similar, la actividad de “Lanzamiento preciso” generó entusiasmo por manipular objetos y dirigirlos hacia objetivos, fortaleciendo la coordinación óculo-manual. Aunque al inicio algunos niños presentaron dificultad al correr y saltar por falta de práctica, la constancia y el juego guiado favorecieron su progresión, confirmando que el juego es un motivador intrínseco para el aprendizaje y el desarrollo motor.

Estos resultados se alinean con León, Rosales, Pacheco y Rodríguez (2024), quienes sostienen que “el juego y el movimiento libre son fundamentales para el desarrollo de habilidades motoras en niños preescolares; a través del juego, los niños mejoran su coordinación, fuerza y agilidad, y desarrollan habilidades sociales y cognitivas” (p. 87). A pesar de la relevancia de estas habilidades, la literatura indica que muchos niños presentan una competencia motora limitada (Guale, 2013), lo que resalta la necesidad de continuar promoviendo experiencias motrices de calidad desde la primera infancia.

La capacidad de los niños y niñas para controlar sus movimientos y responder a su entorno comienza a desarrollarse incluso antes del nacimiento. Cada bebé es único y crece a su propio ritmo, existiendo una amplia variabilidad en lo “normal” dentro del desarrollo (Amar & Llanos, 2005).

Durante la fase de experimentación, la implementación de la variable evidenció un impacto positivo en la unidad de análisis. Las actividades propuestas fomentaron la coordinación dinámica general, el equilibrio y la conciencia corporal. Se observó que, con el paso de las sesiones, los niños adquirieron mayor seguridad al desplazarse, saltar y lanzar objetos. Este avance demuestra que la motricidad gruesa puede fortalecerse significativamente mediante experiencias lúdicas sistemáticas. En coherencia con la teoría psicomotriz de Le Boulch (1987), las estrategias implementadas contribuyeron al desarrollo integral, ya que el movimiento no solo favoreció las destrezas físicas, sino también la expresión emocional, la autoconfianza y la socialización.

En el aspecto ontológico, los cambios fueron evidentes en la manera en que los niños se percibieron a sí mismos como capaces de actuar en el entorno. En entrevistas y observaciones se registraron expresiones como “yo puedo saltar alto” o “yo puedo correr rápido”, reflejando una

mayor autopercepción de competencia y logro. Además, se evidenció un progreso en la disposición hacia el trabajo cooperativo, pues las actividades en grupo promovieron actitudes de ayuda mutua y respeto por los turnos. Estos avances sugieren que la motricidad gruesa no solo incide en el desarrollo físico, sino también en la construcción de la identidad, la autoestima y la convivencia.

Los resultados coinciden con investigaciones previas que subrayan la relevancia del juego motor en el desarrollo integral infantil. Por ejemplo, según Gallahue y Ozmun (2012), el fortalecimiento de las habilidades motoras gruesas se vincula con una mejor preparación escolar y con la adquisición posterior de habilidades finas y cognitivas. De forma similar, los hallazgos de López y Serrano (2020) demostraron que los programas motrices basados en el juego generan mejoras significativas en la coordinación y la atención. En comparación, la presente investigación refuerza estas conclusiones, aunque añade evidencia sobre cómo estas experiencias pueden adaptarse exitosamente a contextos rurales y urbanos, como Arcabuco y Tunja, manteniendo resultados equivalentes.

Entre las principales limitaciones se encuentra el tiempo restringido para la implementación de la variable, lo que impidió observar los efectos a largo plazo. Además, el tamaño de la muestra fue reducido, lo que limita la generalización de los resultados. Otro desafío fue la heterogeneidad del grupo en cuanto a niveles de desarrollo motor inicial, lo que requirió adaptar constantemente las estrategias. Pese a estas limitaciones, la consistencia de los progresos observados sugiere la efectividad de las actividades propuestas y plantea la necesidad de continuar la investigación con muestras más amplias y períodos de observación extendidos.

Los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones educativas. En primer lugar, resaltan la necesidad de incorporar de manera intencionada actividades de motricidad gruesa

dentro de la planeación pedagógica diaria, no como complemento, sino como eje central del desarrollo integral. Asimismo, se sugiere fortalecer la formación docente en estrategias psicomotrices, promoviendo ambientes donde el movimiento sea reconocido como medio de aprendizaje. En contextos institucionales, los hallazgos pueden contribuir al diseño de políticas educativas que prioricen el juego activo y la exploración corporal en los primeros años.

En síntesis, la implementación de la variable permitió observar avances significativos en la motricidad gruesa, la coordinación y la seguridad corporal de los niños y niñas participantes, evidenciando que el juego y las experiencias motrices guiadas son herramientas efectivas para el desarrollo integral. La conexión entre movimiento, emoción y aprendizaje quedó reflejada en el entusiasmo y la participación activa de los niños. Como proyección, se sugiere investigar la relación entre motricidad gruesa y habilidades cognitivas emergentes, así como explorar el impacto de estas experiencias en la motricidad fina y en los procesos de lectoescritura inicial, con el fin de seguir fortaleciendo la educación desde una perspectiva integral y vivencial.

## Conclusiones y Recomendaciones

El desarrollo de esta investigación permitió evidenciar que el juego constituye un eje fundamental en la primera infancia, ya que posibilita el fortalecimiento de la motricidad gruesa y, a partir de ella, el desarrollo de la motricidad fina, impactando de manera directa en los aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales de los niños y niñas. A través de las experiencias lúdicas implementadas, se observó que los participantes lograron avances significativos en aspectos como la coordinación, el equilibrio, la orientación espacial, la autonomía y el trabajo en equipo, demostrando que las actividades motrices favorecen un desarrollo integral y armónico.

Asimismo, se concluye que la variable relacionada con la motricidad gruesa tuvo un impacto positivo en la población de estudio, evidenciándose mejoras en la coordinación corporal, la seguridad y la confianza en sí mismos. Los niños y niñas participaron activamente en las actividades, disfrutaron de los ejercicios físicos y mostraron mayor disposición para aprender a través del movimiento. Estos resultados confirman que el fortalecimiento de la motricidad gruesa es una base esencial para el desarrollo psicomotor y para la adquisición de habilidades de precisión que intervienen en la motricidad fina, favoreciendo la autonomía y la participación en el aula.

Sin embargo, durante el proceso se identificaron algunas dificultades, como la falta de continuidad en las prácticas pedagógicas y las diferencias en el ritmo de avance entre los niños y niñas de cada institución. Esto refleja la necesidad de mantener procesos sostenidos de estimulación motriz, acompañados de estrategias diferenciadas que reconozcan las particularidades individuales y contextuales de los participantes. Se resalta también la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes y familias para potenciar los resultados alcanzados.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen a la literatura pedagógica y psicomotriz, reafirmando que el movimiento y el juego no son solo actividades recreativas, sino herramientas pedagógicas esenciales que promueven el aprendizaje significativo, la independencia y la interacción social en la primera infancia. Además, este estudio ofrece una base para futuras investigaciones centradas en el papel del cuerpo, la acción y la experiencia en el aprendizaje temprano.

En cuanto a las recomendaciones, se propone a las instituciones educativas continuar promoviendo estrategias pedagógicas basadas en el juego, integrando actividades que estimulen la motricidad gruesa como parte central de la planeación curricular. Es fundamental que los docentes incorporen en sus prácticas actividades lúdicas, circuitos motrices, juegos de equilibrio, desplazamientos y coordinación, que permitan a los niños desarrollar sus habilidades corporales mientras se divierten y aprenden.

Asimismo, se recomienda capacitar a los educadores en metodologías activas e innovadoras que prioricen el movimiento y la exploración corporal como medios para el aprendizaje. Estas capacitaciones deben orientarse al diseño de experiencias lúdicas contextualizadas tanto para entornos rurales como urbanos, garantizando la participación de todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones o recursos disponibles.

De igual manera, se sugiere implementar diferentes formas de evaluación, como registros fotográficos, videográficos y observaciones sistemáticas, que permitan analizar con mayor precisión los progresos y las dificultades en las actividades motrices. Este tipo de seguimiento contribuye a valorar el impacto de las estrategias y a realizar ajustes oportunos durante el proceso.

Finalmente, se recomienda dar continuidad a este tipo de investigaciones pedagógicas, integrando la motricidad gruesa como un componente esencial dentro del currículo de educación inicial. Promover la colaboración entre docentes, familias y agentes educativos permitirá crear entornos más ricos en experiencias motrices, fortaleciendo no solo el desarrollo físico, sino también la confianza, la autonomía y la participación activa de los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje.

### Referencias Bibliográficas

- Amar, J., & Llanos, M. (2005). *Desarrollo infantil temprano: fundamentos y proyecciones*. Editorial Universidad del Norte.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2012). *Comprehensive developmental physical education for all children* (5.<sup>a</sup> ed.). Human Kinetics.
- Guale, J. (2013). Desarrollo motor en niños de educación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 5(2), 45–56.
- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós.
- León, P., Rosales, M., Pacheco, F., & Rodríguez, A. (2024). El juego y el movimiento en el desarrollo motor en preescolares. *Revista de Educación Inicial*, 12(1), 80–95.
- Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de Colombia.  
<https://www.icbf.gov.co/codigo-de-la-infancia-y-la-adolescencia>
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de Colombia.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51594>
- López, M., & Serrano, A. (2020). Juego motor y desarrollo integral en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Psicopedagogía*, 18(3), 120–138.
- Martínez, R., & Gómez, P. (2024). Effects of a structured gross motor development program on fine motor coordination in children aged 3–5 years. *Revista Latinoamericana de Educación y Psicología*, 10(2), 210–220.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos de educación inicial*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco del enfoque de competencias*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Decreto 1411 de 2022: Por el cual se regulan los lineamientos de la educación inicial en el marco de atención integral para niñas y niños menores de seis años*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/documents/418537/0/DECRETO+1411+DEL+11+D+E+AGOSTO+DE+2022.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>
- Romero, L., & Méndez, F. (2020). Desarrollo de motricidad gruesa a través de estrategias didácticas aplicadas a niños y niñas del grado Pre Jardín del Centro Educativo Luz de Media Luna. *Revista Colombiana de Educación Inicial*, 4(2), 33–48.
- Trouli, K., & Linardakis, M. (2025). Relations of gross and fine motor skills with graphomotor skills in preschool years. *Journal of Early Childhood Research*, 23(1), 45–60.
- UNESCO & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation*. UNESCO/UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wallon, H. (1975). *Psicología y educación del niño*. Morata.

Wang, L., Zhang, Y., & Liu, H. (2023). The predictive role of gross motor proficiency on fine motor skills among preschoolers. *Journal of Early Childhood Development, 15*(1), 1–12.

Yachakuna. (2025). Actividad física en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años. *Revista Yachakuna de Educación Inicial, 7*(1), 55–70.

## Apéndices

### Apéndice A

*Muestras de investigación*

<https://drive.google.com/drive/folders/1KRuI8Gngg01BIHjN2kRrHALXw5g0HfTU?usp=>

*drive link*