

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



SEMINARIO DE PROCESO DE GRADO

TEMA:

FACTORES BIOPSIICOSOCIALES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEPORTIVO Y EL DESARROLLO MOTOR EN DIFERENTES ETAPAS DE LA VIDA EN EL SALVADOR, 2025

SUB-TEMA:

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y LA INCIDENCIA DE LA MOTRICIDAD GRUESA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS EN CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA DEL DISTRITO DE MEJICANOS EN EL AÑO 2025.

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

GIOVANNI ALBERTO DÍAZ AQUINO DA19025

DÉBORA MARISOL MENÉNDEZ REYES MR16116

BRENDA MARISELA PÉREZ BERRÍOS PB17024

PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA/O EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN

GABRIELA VERÓNICA PÉREZ SÁNCHEZ PS20005

PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCENTE ASESOR:

M.S.c BORIS EVERT IRAHETA

COORDINADOR DE PROCESO DE GRADO

MAESTRO REINALDO ANTONIO LÓPEZ CARRILLO

CIUDAD UNIVERSITARIA “DR. FABIO CASTILLO FIGUEROA” SAN SALVADOR, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA, NOVIEMBRE DE 2025

AUTORIDADES UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR

RECTOR

INGENIERO JUAN ROSA QUINTANILLA

VICERRECTORA ACADEMICA

DOCTORA EVELYN BEATRIZ FARFAN

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

MAESTRO ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

SECRETARIO GENERAL

LICENCIADO PEDRO ROSALIO ESCOBAR CASTANEDA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DECANO

MAESTRO JULIO CESAR GRANDE RIVERA

VICEDECANA

MAESTRA MARIA BLAS CRUZ JURADO

SECRETARIA

MAESTRA NATIVIDAD DE LAS MERCEDES TESHE PADILLA

DIRECTORA ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRA SANDRA LORENA BENAVIDES DE SERRANO

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRO ALFREDO ESCOBAR RODRIGUEZ

COORDINADOR DE LOS PROCESOS DE GRADUACION

MAESTRO REINALDO ANTONIO LOPEZ CARILLO

INDICE

INTRODUCCION	1
RESUMEN	1
Capítulo I	3
Planteamiento del problema.....	3
1.1 Situación problemática.....	3
1.3 Justificación	5
1.4 Alcances y delimitaciones.....	7
1.4.1 Alcance	7
1.5 Objetivos	8
1.5.1 Objetivo General	8
1.5.2 Objetivos Específicos.....	9
1.6 Sistema de Hipótesis	9
1.6.1 Hipótesis general.....	9
1.6.2 Hipótesis específicas	10
1.7 Operacionalización de variables	11
Capitulo II	13
2.Marco teórico	14

2.1	Antecedentes de la investigación	14
2.1.1	Antecedentes Investigativos.....	14
2.2	Fundamentación teórica	23
2.2.1	Estimulación Temprana	23
2.2.3	Base legal	33
2.2.3.1	Constitución de la República de El Salvador (1983)	33
2.2.3.2	Ley General de Educación	34
2.2.3.4	Convención sobre los Derechos del Niño.....	35
2.3.5	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030.....	35
2.2.4	El Nacimiento de la Psicomotricidad como Disciplina (Décadas de 1920 - 1960)	35
2.2.4.1	La Motricidad Gruesa en la Era de la Neurociencia y la Educación Integral (Década de 1980 - Actualidad)	36
2.3	Términos Básicos	37
	Capitulo III.....	40
3.1	Método	41
3.2	Enfoque	42
3.3	Tipo de estudio.....	43

3.4 Población.....	43
3.5 Muestra	44
3.6 Técnicas e instrumentos.....	46
3.6.1 Técnicas	46
3.6.2 Instrumentos.....	46
3.7 Validación y confiabilidad de los instrumentos.....	47
3.7.1 Validación.....	47
3.7.2 Confiabilidad.....	48
PROCESO METODOLÓGICO	49
CAPITULO IV.....	51
4.3.1. Comprobación de la hipótesis específica 1	79
4.3.2. Comprobación de la hipótesis específica 2.....	80
4.3.3. Comprobación de la hipótesis específica 3.....	82
4.3.4. Comprobación de la hipótesis general	83
CAPITULO V.....	86
5.2 RECOMENDACIONES.....	88
Bibliografía	90

Agradezco, en primer lugar, a Dios Todopoderoso, seguidamente a mi mamá Jeimy Aquino que sin su apoyo incondicional esto no hubiera podido ser posible, a mi hermana, abuelos maternos y a cada familiar, por la paciencia, el ánimo en los días difíciles, ser un sostén incondicional y la confianza que me permitió llegar hasta aquí, también agradecer a la Universidad de El Salvador y a cada uno de los catedráticos que fueron pilares fundamentales en sus diversas especialidades, y por brindarme el marco académico y ético que hizo posible este trabajo. A mi asesor MsD. Boris Evert Iraheta, cuya mirada crítica y orientación paciente marcaron el rumbo de cada decisión metodológica: gracias por enseñarme a preguntar mejor y a sostener la rigurosidad sin perder el sentido humano de la investigación.

Mi reconocimiento a las diferentes direcciones de los centros educativos públicos del Distrito de Mejicanos que abrieron sus puertas y su tiempo, por facilitar las gestiones; a las docentes de educación parvularia, por su entrega cotidiana y por acompañar con afecto y profesionalismo la aplicación de los instrumentos. A las niñas y los niños de 4 a 6 años, protagonistas de este estudio y de cada aula: su curiosidad y su juego dan sentido a todo esfuerzo.

Extiendo un agradecimiento especial a los especialistas, quienes validaron los instrumentos y apoyaron la tabulación y el análisis estadístico; su criterio fortaleció la calidad de los resultados.

A mis compañeras de equipo, por las noches de desvelo, las tablas que no cuadraban y por celebrar cada pequeño avance. Este estudio nació de una convicción sencilla: la primera infancia merece oportunidades reales para moverse, aprender y crecer con dignidad. Si estas páginas contribuyen a fortalecer la colaboración entre escuela y familia y a impulsar prácticas de estimulación temprana más cercanas, pertinentes y alegres, el objetivo estará cumplido.

A todos los amigos, personas e instituciones que, de una u otra forma, hicieron posible esta investigación: gracias. Su huella queda en cada resultado y, sobre todo, en cada niña y niño que hoy se mueve con más confianza.

Giovanni Aquino.

Agradecimientos a Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la perseverancia necesarias para culminar este proceso académico. Su guía constante ha sido mi apoyo en cada desafío y mi luz en los momentos de duda.

A mi madre, quien recientemente partió de esta vida, pero que sigue presente en cada uno de mis pasos. Ella fue mi primera maestra, la persona que me mostró el valor del esfuerzo y quien me hizo amar el deporte desde pequeña. Sus enseñanzas, su amor y su ejemplo permanecen vivos en mí. Este logro lleva su nombre y su esencia.

A mi esposo, por su apoyo incondicional y su comprensión en los momentos más exigentes. A mis hermanos, por su compañía, sus palabras de ánimo y su presencia constante. A mi hijo, mi mayor inspiración, por recordarme diariamente la importancia de construir un futuro mejor.

Y a toda mi familia, por su cariño, su motivación y su respaldo en cada paso de este camino.

A mis docentes, especialmente: Lic. José Wilfredo Sibrián y Lic. José Miguel Rivas, por su dedicación, su paciencia y su compromiso con mi aprendizaje. Sus enseñanzas han sido fundamentales en mi formación profesional y personal.

A mi tutor, Lic. Boris Iraheta, por su guía constante, su acompañamiento académico y su apoyo durante el desarrollo de esta tesis.

A mis compañeros, quienes compartieron conmigo experiencias, desafíos, aprendizajes y momentos que enriquecieron este proceso educativo.

Finalmente, a la institución educativa que me abrió sus puertas y me brindó las herramientas necesarias para alcanzar esta meta tan importante en mi vida.

A todos, mi gratitud más sincera y profunda.

Débora Menéndez.

A Dios Todopoderoso, por iluminar mi camino con sabiduría, fortaleza y perseverancia a lo largo de este proceso académico. Su guía constante ha sido la fuente de inspiración y esperanza que me permitió avanzar con firmeza, aun en los momentos más desafiantes. A Él debo cada logro alcanzado y la oportunidad de culminar esta etapa tan significativa de mi formación profesional.

Hoy me permiten avanzar con seguridad en mi profesión.

A la Universidad de El Salvador y a la Facultad de Educación, por brindarme la oportunidad de formarme como profesional y permitirme de

A mis padres, Idalia Berríos y Pedro Pérez, quienes, con su amor incondicional, sacrificio y apoyo permanente se han convertido en el pilar fundamental de mi vida. Gracias por creer en mí incluso cuando mis fuerzas parecían disminuir, por brindarme su ejemplo de integridad y esfuerzo, y por acompañarme con comprensión y entrega absoluta. Este logro es también de ustedes.

A mi mejor amiga, Tatiana Maldonado, por ser un apoyo constante, por escucharme, animarme y recordarme siempre que era capaz de alcanzar mis metas. Su amistad y compañía fueron esenciales para sostenerme emocionalmente durante los momentos más exigentes de esta investigación.

A toda mi familia, por su apoyo moral, sus palabras de ánimo y su presencia en cada etapa de mi formación. Cada gesto, por pequeño que pareciera, contribuyó a fortalecerme y a mantenerme enfocada en cumplir este objetivo tan importante.

Mi gratitud se extiende de manera especial a mi asesor de tesis, el Licenciado Boris Iraheta, por su profesionalismo, orientación y dedicación. Sus observaciones, consejos y acompañamiento académico fueron fundamentales para el desarrollo y culminación exitosa de este trabajo. Agradezco profundamente su compromiso y disposición constante para guiarme con rigor y claridad.

Asimismo, expreso mi reconocimiento y agradecimiento a los docentes de la carrera: Lic. Wilfredo Sibrián, José Miguel Rivas y Licda. Jennifer Henríquez, quienes con sus conocimientos, experiencia y vocación docente contribuyeron significativamente a mi formación académica. Sus enseñanzas fueron clave para desarrollar las competencias que desarrollar esta investigación dentro de un ambiente de aprendizaje, crecimiento y compromiso.

A los directores, docentes, padres de familia y niños de los centros educativos del municipio de Mejicanos que formaron parte de este estudio. Su colaboración y apertura hicieron posible la recolección de información necesaria para este proyecto. A los niños y niñas especialmente, por su alegría, energía y espontaneidad, que enriquecieron cada momento del proceso.

A mis compañeros y amigos quienes, con palabras de ánimo, apoyo moral y ayuda en los momentos más desafiantes, hicieron este camino más llevadero

A todos ellos, y a quienes de alguna manera formaron parte de este proceso, expreso mi más sincero agradecimiento. Cada aporte, gesto de apoyo y palabra de motivación han dejado una huella imborrable en este camino académico que hoy culmina con éxito.

Brenda Berrios.

A Dios, por su guía constante y por concederme la fortaleza, la sabiduría y la serenidad necesarias para culminar este proceso académico. Su presencia ha sido mi sostén en cada desafío y la luz que me acompañó a lo largo de este camino.

A mi familia, por su apoyo incondicional, su paciencia y su amor permanente. Gracias por creer en mí incluso en los momentos de mayor exigencia, y por brindarme el impulso necesario para continuar cuando las dificultades parecían mayores.

A mi asesor de tesis, por su orientación, compromiso y profesionalismo. Agradezco profundamente el tiempo dedicado, sus observaciones, y la guía que enriqueció de manera significativa el desarrollo y culminación de esta investigación.

A mis compañeros de tesis, con quienes compartí retos, aprendizajes y largas jornadas de trabajo. Su colaboración, perseverancia y sentido de responsabilidad fueron elementos clave para superar cada etapa del proyecto.

A mis amigas, por su cercanía, aliento y apoyo constante. Gracias por recordarme mi fortaleza cuando dudé, por acompañarme en los momentos de estrés y por celebrar conmigo cada avance. Su presencia fue fundamental para no rendirme.

A todos, expreso mi sincero y profundo agradecimiento por haber contribuido de manera invaluable a la realización de esta tesis.

Gabriela Pérez

INTRODUCCION

El desarrollo de la motricidad gruesa es esencial para el crecimiento integral del niño, ya que influye en su bienestar físico, cognitivo, emocional y social. En el Distrito de Mejicanos, diversos factores como la falta de espacios seguros, la sobreprotección familiar, el limitado conocimiento docente y el uso excesivo de pantallas dificultan el movimiento activo en la niñez. Esta situación refleja una carencia de estimulación temprana adecuada, necesaria para fortalecer habilidades motrices básicas. Por ello, la investigación se orienta a analizar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años de centros educativos públicos de Mejicanos.

RESUMEN

La presente investigación analiza la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años que asisten a Centros Educativos públicos de educación parvularia del Distrito de Mejicanos durante el año 2025. La problemática surge a partir de las limitadas oportunidades de movimiento, la carencia de espacios adecuados, la escasa formación docente y la ausencia de diagnósticos sistemáticos sobre el desarrollo motor infantil. Se parte del supuesto de que la estimulación temprana, aplicada de manera estructurada y continua, favorece el equilibrio, la coordinación, la fuerza y otras habilidades motoras esenciales para el desarrollo integral.

El estudio se fundamenta en antecedentes nacionales e internacionales que evidencian una relación significativa entre la estimulación temprana y el desarrollo psicomotor. Teóricamente, se apoya en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y en la batería motriz de Ozeretski–Guilmain, los cuales permiten comprender la influencia del entorno y evaluar objetivamente la madurez motriz. Asimismo, el marco legal salvadoreño y los estándares internacionales respaldan el derecho de la niñez a recibir atención integral y estimulación adecuada.

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo–correlacional, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por 655 estudiantes y la muestra por 328 participantes seleccionados mediante muestreo estratificado proporcional. Se emplearon encuestas a padres de familia, guías de observación y la Escala Motriz de Ozeretski–Guilmain, validados por juicio de expertos y con confiabilidad $\alpha = 1.00$. Los resultados evidencian que mayores niveles de estimulación temprana se asocian con un mejor desempeño de la motricidad gruesa, reafirmando la importancia de integrar programas sistemáticos en el ámbito escolar y familiar.

Capítulo I

El Capítulo 1 presenta una problemática asociada a la limitada estimulación temprana que reciben los niños y niñas de 4 a 6 años en los Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos, lo cual repercute en su desarrollo de la motricidad gruesa. Factores como la falta de espacios seguros, la escasa formación docente en desarrollo motor, el uso excesivo de pantallas y la sobreprotección parental reducen las oportunidades de actividad física recomendadas por organismos internacionales. A partir de este contexto, se formula la pregunta de investigación sobre la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo motor grueso durante el año 2025. El capítulo justifica la importancia de estudiar esta relación, detalla los alcances y delimitaciones del estudio, presenta el objetivo general y los objetivos específicos, y establece un sistema de hipótesis orientado a evaluar dicha influencia. Finalmente, se operacionalizan las variables centrales del estudio. En síntesis, este capítulo constituye la base conceptual y metodológica que orienta la investigación sobre la estimulación temprana y su incidencia en la motricidad gruesa.

Planteamiento del problema

1.1 Situación problemática

En la actualidad, el desarrollo de la motricidad gruesa en la primera infancia enfrenta desafíos significativos, especialmente en contextos urbanos como el municipio de Mejicanos, donde factores sociales, económicos y educativos limitan las oportunidades de movimiento y juego activo en los niños. La motricidad gruesa, que incluye habilidades como correr, saltar, trepar o mantener el equilibrio, no solo es clave para la salud física del infante, sino también para su desarrollo cognitivo, emocional y social. No obstante, estas habilidades no se adquieren

de forma espontánea, sino que dependen en gran medida de la estimulación oportuna y adecuada durante los primeros años de vida (UNESCO, 2016; WHO, 2019).

En los Centros Educativos públicos del distrito, se ha observado que muchos niños de entre 4 y 6 años presentan dificultades para ejecutar actividades básicas que requieren control corporal, equilibrio o coordinación. Esta realidad pone en evidencia una problemática latente: la falta de estimulación motriz sistemática en el hogar y en la escuela. La Organización Mundial de la Salud (2019) advierte que los niños menores de cinco años deben realizar al menos 180 minutos de actividad física variada diariamente; de lo contrario, corren el riesgo de experimentar retrasos en su desarrollo motor y dificultades en su adaptación escolar y social.

Sin embargo, por múltiples razones, entre ellas la sobreprotección parental, la carencia de espacios seguros, la escasa formación docente en desarrollo motor y el uso excesivo de pantallas, hacen en consecuencia que estos niveles de actividad no se estén cumpliendo en muchos casos.

A esto se suma la ausencia de diagnósticos sistemáticos sobre el estado del desarrollo motor grueso en los Centros Educativos de Mejicanos, lo que impide reconocer y atender a tiempo los retrasos o dificultades presentes en los infantes. Tal como señala Vera (2020), “la detección temprana de dificultades en el desarrollo permite intervenir oportunamente, evitando rezagos que pueden impactar la vida escolar y social del niño a largo plazo” (p. 27). Esta falta de información representa un obstáculo importante para diseñar estrategias pedagógicas que realmente respondan a las necesidades motrices de la niñez en esta etapa crítica del desarrollo.

Por tanto, la situación problemática que motiva esta investigación se centra en la falta de estimulación adecuada de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años, lo cual está limitando su desarrollo psicomotor integral, especialmente en aquellos sectores donde no existen condiciones materiales, conocimientos docentes ni prácticas familiares que promuevan

el movimiento corporal desde edades tempranas. Esta problemática, aún poco visibilizada, requiere atención urgente si se desea garantizar un desarrollo infantil equilibrado y una transición exitosa hacia niveles educativos posteriores.

1.2 Enunciado del problema

¿Cómo influye la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años que asisten a Centros Educativos públicos de educación parvularia del Distrito de Mejicanos durante el año 2025?

1.3 Justificación

El desarrollo de la motricidad gruesa ocupa un lugar central en el crecimiento integral de los niños y niñas durante la etapa preescolar. Este tipo de habilidades motoras, que involucran el control de grandes grupos musculares mediante acciones como correr, saltar, trepar o mantener el equilibrio, no solo promueven la salud física, sino también el desarrollo cognitivo, emocional y social (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2019). Es en este contexto donde la estimulación temprana, entendida como un conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a potenciar el desarrollo global del niño desde sus primeros años, cobra relevancia como herramienta clave en los entornos educativos.

En los Centros Educativos públicos de educación parvularia del Distrito de Mejicanos, se han identificado diversas áreas de oportunidad relacionadas con la integración sistemática de actividades que favorezcan la motricidad gruesa dentro del currículo escolar. Aunque existen avances significativos impulsados por reformas curriculares nacionales, persiste la necesidad de fortalecer la formación docente en este ámbito y garantizar la implementación

efectiva de prácticas basadas en la evidencia científica y pedagógica (Ministerio de Educación de El Salvador [MINEDUCYT], 2021).

Estudios internacionales resaltan que la intervención educativa en edades tempranas puede influir positivamente en el desarrollo motor y, por ende, en el rendimiento escolar futuro (Lobo, Galloway & Harbourne, 2018). Por ejemplo, se ha encontrado que niños con mayor coordinación motriz muestran niveles más altos de atención, memoria y regulación emocional, aspectos fundamentales para el aprendizaje (Villagrán & Cáceres, 2020). Sin embargo, en muchos contextos urbanos como el Distrito de Mejicanos, factores como la falta de espacios seguros para el juego físico, la sobreprotección parental y la escasez de materiales didácticos adecuados limitan las oportunidades de estimulación motriz.

En este sentido, es necesario realizar estudios locales que permitan comprender cómo la estimulación temprana puede incidir directamente en el desarrollo de la motricidad gruesa de niños y niñas de 4 a 6 años en instituciones educativas públicas. Esta investigación busca llenar una brecha actual en el sistema educativo salvadoreño, ya que, aunque se reconocen lineamientos generales, aún hay pocos estudios específicos que validen su aplicación práctica en zonas urbanas con características socioeconómicas particulares como Mejicanos.

Además, esta propuesta surge alineada con políticas públicas nacionales e internacionales que priorizan la primera infancia como etapa estratégica para el desarrollo humano. Por ejemplo, el Programa Nacional de Primera Infancia “Creciendo Juntos”, lanzado en 2018 por el Gobierno de El Salvador con el apoyo de UNICEF, reconoce explícitamente la importancia de la estimulación sensorial y motriz en los primeros años de vida (UNICEF). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda al menos tres horas diarias de actividad física moderada a vigorosa para niños menores de cinco años, lo cual implica la necesidad de incorporar estas prácticas en los entornos escolares.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de El Salvador ha venido trabajando en la actualización de los lineamientos curriculares para educación inicial, enfocándose en una visión integral del desarrollo infantil. No obstante, se requiere mayor articulación entre política pública, formación docente y evaluación de resultados en el campo de la motricidad gruesa (MINEDUCYT). Esto hace pertinente desarrollar investigaciones aplicadas que puedan servir de base para futuras reformas o programas específicos dirigidos a mejorar la calidad de la educación parvularia en Mejicanos.

1.4 Alcances y delimitaciones

1.4.1 Alcance

El alcance de la presente investigación se centra en analizar y describir cómo la estimulación temprana influye en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años que asisten a Centros Educativos públicos de educación parvularia en el Distrito de Mejicanos durante el año 2025. Para lograrlo, se pretende reconocer las actividades de estimulación implementadas en dichos centros, identificar el nivel de participación de las familias en el proceso de desarrollo motor y comparar los resultados obtenidos entre aquellos niños que reciben estimulación sistemática y quienes no. A partir de este análisis, se busca generar evidencia local que permita detectar oportunamente retrasos o dificultades motrices, posibilitando intervenciones preventivas y correctivas más efectivas, además de aportar insumos valiosos para docentes, autoridades educativas y formuladores de políticas públicas, orientados a la mejora de las estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral en la primera infancia.

1.4.2 Delimitaciones

1.4.2.1 Geográficas

La investigación se llevará a cabo exclusivamente en los Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos, lo que limita los resultados a esta área geográfica. Los resultados no podrán generalizarse a otras zonas del país o a instituciones privadas.

1.4.2.2 Temporales

El estudio se realizará durante el año 2025, por lo que los datos recabados y los resultados obtenidos son específicos a este periodo y no necesariamente reflejan tendencias a largo plazo ni los efectos de la estimulación temprana en otros años.

1.4.2.3 Etarias

Se centrará exclusivamente en los niños de **4 a 6 años**, por lo que se excluyen otras etapas del desarrollo infantil, tales como la niñez temprana o la adolescencia.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Analizar la influencia que ejerce la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa, en niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 a 6 años, que asisten a Centros Educativos públicos de educación parvularia, ubicados en el Distrito de Mejicanos, durante el año 2025.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias y actividades de estimulación temprana implementadas en los Centros Educativos públicos de educación parvularia del Distrito de Mejicanos, durante el año 2025.
- Evaluar la incidencia de las actividades de estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas de los niños y niñas de 4 a 6 años que asisten a dichos Centros Educativos.
- Comparar el nivel de desarrollo de la motricidad gruesa entre los niños y niñas que han participado regularmente en actividades sistemáticas de estimulación temprana y aquellos que no, dentro del contexto educativo público del Distrito de Mejicanos.

1.6 Sistema de Hipótesis

1.6.1 Hipótesis general

H_1 La estimulación temprana tiene una influencia significativa y positiva en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años en Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos en el año 2025.

H_0 La estimulación temprana no tiene una influencia significativa y positiva en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años en Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos en el año 2025.

1.6.2 Hipótesis específicas

1.6.2.1 Hipótesis específica 1

Las actividades de estimulación temprana implementadas en los Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos están diseñadas para favorecer el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años.

Hipótesis nula específica:

Las actividades de estimulación temprana implementadas en los Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos no están diseñadas para favorecer el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años.

1.6.2.2 Hipótesis específica

El nivel de desarrollo de la motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 a 6 años del Distrito de Mejicanos se relaciona significativamente con el grado de estimulación temprana recibida.

Hipótesis nula específica:

El nivel de desarrollo de la motricidad gruesa en los niños y niñas de 4 a 6 años del Distrito de Mejicanos no se relaciona con el grado de estimulación temprana recibida.

1.6.2.3 Hipótesis específica

La estimulación temprana influye directamente en la mejora de las habilidades motoras gruesas en niños y niñas de 4 a 6 años en Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos.

Hipótesis nula específica:

La estimulación temprana no influye directamente en la mejora de las habilidades motoras gruesas en niños y niñas de 4 a 6 años en Centros Educativos públicos del Distrito de Mejicanos.

1.7 Operacionalización de variables

Variable	Descripción	Dimensiones	Indicadores	Categoría	Instrumento
Estimulación temprana	UNESCO (2006) La estimulación temprana forma parte de los programas de desarrollo integral infantil, y comprende un conjunto de acciones que favorecen el aprendizaje, la salud y el bienestar del niño, incidiendo positivamente en su rendimiento escolar y social futuro.	Conocimiento de padres sobre estimulación temprana	- Tipo de actividades de estimulación temprana	Alta Media Baja	Encuesta

Motricidad gruesa	Capacidad del niño para coordinar movimientos amplios y controlados que involucran grandes grupos musculares, evaluada mediante la Escala Motriz de Ozeretski, que mide coordinación, equilibrio, fuerza y precisión (Ozeretski, 1923/1968).	-	Mantenerse sobre un pie por tiempo determinado			
		Coordinación dinámica general	-			
		2. Equilibrio	-			
		3. Coordinación óculo-manual	-	Caminar sobre una línea recta sin desviarse	Avanzado Normal Retraso	Escala Motriz de Ozeretski (Ozer)
		4. Coordinación óculo-pédica	-			
		5. Fuerza y resistencia	-	Saltar hacia adelante con ambos pies		
		-	Lanzar y atrapar pelotas			

La evidencia muestra que la estimulación temprana mejora de forma significativa la motricidad gruesa en la primera infancia equilibrio, coordinación y control postural y aporta beneficios cognitivos y socioemocionales. En El Salvador, evaluaciones estandarizadas (p. ej., TGMD-2) revelan diferencias por centro y edad, destacando el valor de medir para intervenir a tiempo. Estos hallazgos se sustentan en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y en la batería Ozeretski-Guilmain como marco y herramienta de evaluación. Persiste una brecha aplicada: integrar prácticas sistemáticas basadas en evidencia, articulando familia–escuela y el contexto sociocultural. El estudio propuesto busca aportar fundamentos teóricos y empíricos para diseñar, contextualizar y evaluar programas en niños y niñas de 4 a 6 años del Distrito de Mejicanos

Capítulo II

El Capítulo 2 desarrolla el marco teórico de la investigación a partir de antecedentes empíricos, bases históricas, jurídicas y conceptuales. En primer término, se presentan estudios nacionales y extranjeros que evidencian la influencia positiva de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor y, en particular, en la motricidad gruesa, utilizando instrumentos estandarizados como el TGMD-2, escalas de desarrollo y la batería Ozeretski–Guilmain. A continuación, se describen los antecedentes históricos de la estimulación temprana y de la psicomotricidad, destacando el tránsito desde enfoques terapéuticos centrados en la discapacidad hacia modelos preventivos e integrales, apoyados en hallazgos neurocientíficos recientes. El marco legal incorpora la Constitución de la República de El Salvador, la Ley General de Educación, la Ley Crecer Juntos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Agenda 2030, que garantizan el derecho a la educación, al desarrollo integral y a la atención oportuna en la primera infancia. En la fundamentación teórica se precisan definiciones operativas de estimulación temprana, rol docente, motricidad gruesa y clasificación de habilidades motoras (locomotoras, manipulativas y de estabilidad), además de un glosario de términos básicos vinculados al desarrollo psicomotor. Finalmente, se articulan el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y la batería motriz de Ozeretski como referentes centrales para comprender la interacción entre estimulación temprana y motricidad gruesa, coherentes con el enfoque cuantitativo, hipotético–deductivo y descriptivo–correlacional adoptado en el estudio.

2.Marco teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Investigativos

Con el propósito de verificar la existencia de investigaciones relacionadas con la motricidad en el nivel de parvularia, se realizó una revisión de trabajos académicos desarrollados en diferentes universidades. Se identificaron estudios que, aunque no abordaron exactamente la misma temática propuesta en el presente trabajo, sí se relacionan con el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de educación inicial y parvularia, constituyendo así un referente para sustentar la relevancia de esta investigación.

2.1.1.2 Antecedentes nacionales

2.1.1.2.1 Quezaltepeque, La Libertad (2016)

En la Universidad de El Salvador se realizó el estudio “Nivel de las habilidades motoras básicas en los niños de 4 a 5 años de educación parvularia de dos centros educativos del municipio de Quezaltepeque, La Libertad” orientado a evaluar el nivel de habilidades motoras básicas en niños de educación parvularia de 4 y 5 años en dos Centros Educativos del municipio de Quezaltepeque, La Libertad. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo–comparativo, utilizó como instrumento el *Test of Gross Motor Development-2* (TGMD-2) de Ulrich, el cual se aplicó de forma estandarizada para medir habilidades locomotrices y de control de objetos. La muestra incluyó a niños de la Escuela de Educación Parvularia Nacional y del Complejo Educativo Católico San José, lo que permitió comparar el desempeño motor entre instituciones. Los resultados evidenciaron diferencias en el perfil motor de los participantes según centro escolar y edad, confirmando la utilidad del TGMD-2 como

herramienta diagnóstica. El estudio concluyó que la aplicación de pruebas estandarizadas facilita la detección de necesidades específicas en el área motriz, lo cual constituye un insumo clave para el diseño de programas de estimulación temprana dirigidos a la población parvularia salvadoreña (Universidad de El Salvador, 2016).

2.1.1.2.2 San Julián, Sonsonate (2022)

En un estudio desarrollado en el Centro Integral de San Julián por FOSALUD en colaboración con la Universidad de El Salvador “Desarrollo psicomotriz en lactantes del Centro Integral de Estimulación Temprana, San Julián, Sonsonate, 2022”, se investigó la evolución del desarrollo psicomotor en 40 lactantes de 0 a 24 meses atendidos en un programa de estimulación temprana. La investigación se planteó con un diseño descriptivo de corte transversal y se fundamentó en la revisión de expedientes clínicos, utilizando como instrumento la Escala simplificada de evaluación del desarrollo integral del CEN-CINAI de Costa Rica.

Para el análisis de datos se emplearon matrices en Excel, así como pruebas t de Student y tablas de contingencia con *odds ratio* para establecer la relación entre factores de riesgo y los resultados del desarrollo psicomotor. Los hallazgos evidenciaron avances notables en las áreas de motricidad gruesa y fina tras la intervención, destacando que al menos siete sesiones de estimulación resultaban necesarias para observar mejorías significativas. Asimismo, se encontró que los lactantes con múltiples factores de riesgo presentaban mayor probabilidad de retrasos en el desarrollo. El estudio concluyó que la estimulación temprana tiene un impacto positivo en el desarrollo motor infantil y subrayó la importancia de garantizar programas accesibles y continuos para la primera infancia (FOSALUD & Universidad de El Salvador, 2022).

2.1.1.2.3 Hospital San Juan de Dios, San Miguel (2004)

En la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales del Hospital San Juan de Dios, en San Miguel, se ejecutó un programa de estimulación temprana dirigido a recién nacidos prematuros “Intervención de la estimulación temprana en niños y niñas con diagnóstico de prematurez, atendidos en el área de neonato del Hospital Nacional San Juan de Dios de la ciudad de San Miguel, durante el período de julio a septiembre de 2004”, con el propósito de evaluar su influencia en la evolución psicomotora inicial y en la disminución de complicaciones médicas durante la hospitalización. La investigación se realizó en dos fases: la primera, un piloto con 14 recién nacidos prematuros intervenidos por fisioterapeutas, y la segunda, con 10 prematuros estimulados por cuidadores previamente entrenados, comparados con un grupo control de 26 lactantes que recibieron únicamente cuidados convencionales. El diseño fue comparativo y no experimental. Los resultados mostraron que los grupos intervenidos evidenciaron un progreso psicomotor más favorable, además de una menor incidencia de complicaciones como sepsis y episodios de cianosis en comparación con el grupo control. Se concluyó que la estimulación temprana aplicada de manera sistemática contribuye a la maduración neuromotora de los prematuros, por lo que se recomienda institucionalizar este tipo de programas en unidades neonatales del país (Universidad de El Salvador, 2004).

2.1.1.2.4 Metapán, Santa Ana (2019)

En la Universidad Católica de El Salvador (UNICAES), se desarrolló la investigación “Estimulación temprana y neurodesarrollo en la primera infancia” destinada a conocer los niveles de conocimiento y las prácticas de los padres de familia respecto a la estimulación temprana en niños de primera infancia del municipio de Metapán. Se trató de un estudio con enfoque mixto, utilizando entrevistas estructuradas con preguntas abiertas y cerradas para

indagar tanto el grado de comprensión teórica como la aplicación práctica de técnicas de estimulación en el hogar. Los resultados señalaron que, aunque muchos cuidadores no poseían un dominio conceptual claro sobre la estimulación temprana, sí realizaban actividades empíricas que favorecían el desarrollo infantil, aunque de forma desorganizada y con limitaciones metodológicas. Además, se detectaron factores culturales y educativos que condicionaban dichas prácticas. La investigación concluyó que es necesario fortalecer los programas de formación para padres, con el fin de promover prácticas de estimulación más sistemáticas y efectivas que complementen la labor realizada en los Centros Educativos y de salud (Universidad Católica de El Salvador, 2019).

2.1.1.3 Antecedentes internacionales

2.1.1.3.1 Estrada (2018, Perú)

La investigación realizada por Estrada (2018) “Estimulación temprana y desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de 3 años - Sullana 2017” tuvo como propósito analizar la relación entre la estimulación temprana y el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de tres años de la Institución Educativa Inicial N.º 1211, ubicada en Sullana, Perú. Se trató de un estudio de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, en el que se trabajó con una muestra de 64 niños seleccionados de una población total de 220 estudiantes. La autora utilizó como instrumentos principales escalas estandarizadas para evaluar el desarrollo motor grueso, considerando indicadores como equilibrio, coordinación de movimientos, desplazamientos y habilidades manipulativas de grandes segmentos corporales. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el coeficiente de correlación de Pearson, con el fin de determinar la fuerza y dirección de la relación entre las variables.

Los resultados mostraron una correlación positiva directa de magnitud moderada ($r = 0,543$; $p < 0,05$), lo que significa que, a mayor frecuencia e intensidad de actividades de

estimulación temprana, mayor era el nivel de desarrollo psicomotor grueso de los participantes. En términos de promedios, los niños alcanzaron una media de 4,47 puntos (DE = 0,874) en equilibrio psicomotor y 3,76 puntos (DE = 0,105) en motricidad gruesa, evidenciando que las propuestas de intervención trabajadas con extremidades superiores e inferiores, como saltar, trepar, correr y realizar desplazamientos coordinados, influyeron de forma significativa en la adquisición y fortalecimiento de habilidades motrices.

Este estudio cobra relevancia no solo por su rigor metodológico y el análisis estadístico empleado, sino también por el contexto en el que se desarrolló, ya que se realizó en una institución pública, lo que permite extrapolar sus conclusiones a realidades educativas similares.

Además, la autora resalta la necesidad de que las instituciones educativas incluyan en su planificación actividades sistemáticas de estimulación motora desde los primeros años, con el fin de favorecer un desarrollo integral que no solo potencie las capacidades físicas, sino que también repercuta positivamente en la socialización, la autoestima y el rendimiento escolar de los niños.

La evidencia presentada por Estrada Saldarriaga se convierte así en un referente sólido para investigaciones que, como la presente, buscan demostrar el impacto de programas estructurados de estimulación motriz en poblaciones de edades cercanas, reafirmando la importancia de promover políticas educativas que fortalezcan esta área del desarrollo infantil.

2.1.1.3.2 Ruiz-Esteban et al. (2020, España)

En un estudio cuasiexperimental “Analysis of Motor Intervention Program on the Development of Gross Motor Skills in Preschoolers” realizado en España, Ruiz-Esteban, Méndez, Muñoz y Gil-Madrona (2020) analizaron el efecto de un programa estructurado de estimulación motora en el desarrollo de la motricidad gruesa de niños y niñas en edad preescolar. La investigación contó con la participación de 136 menores de 3 a 4 años en la región de Murcia, distribuidos en un grupo experimental y un grupo control. A lo largo de seis meses, el grupo experimental recibió dos sesiones semanales con actividades como correr, saltar, gatear y lanzar, evaluadas mediante la Escala MSCA (McCarthy Scales of Children’s Abilities). Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la coordinación de brazos y piernas en el grupo intervenido, en comparación con el grupo control, demostrando la eficacia de programas planificados de estimulación motora para potenciar el desarrollo motor grueso en la primera infancia.

La investigación realizada por Pérez Medina (2021), titulada Estimulación temprana y motricidad gruesa en los niños de 5 años de la I.E. No 162 Barrio Piura Cajabamba, tuvo como objetivo determinar la relación entre la estimulación temprana y la motricidad gruesa en niños de 5 años. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo correlacional y con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por 82 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística de 20 niños. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación, aplicando una lista de cotejo validada por juicio de expertos. Los resultados revelaron una correlación alta entre la estimulación temprana y la motricidad gruesa, con un coeficiente de Spearman de 0.812, evidenciando que un mayor nivel de estimulación se asocia con un mejor desarrollo motor grueso.

2.1.1.3.3 Culqui (Ecuador 2016)

Realizó una investigación titulado: La estimulación temprana y el desarrollo psicomotor de los niños/as de 4 a 5 años del centro de educación inicial “Eloy Alfaro” del Cantón Riobamba, provincia de Chimborazo. Trabajo de investigación realizado y autorizado por la Universidad Nacional de Chimborazo. De la cual concluye lo siguiente: Un adecuado sistema de estimulación temprana si influye en el desarrollo psicomotor de los niños y niñas de 4 a 5 años, y por lo tanto contribuye al mejoramiento de su calidad de vida. La investigación, análisis y aplicación de técnicas de estimulación temprana a través de juegos motores gruesos permiten el desarrollo psicomotriz en las niñas y niños de 4 a 5 años.

2.1.1.4 Antecedentes históricos

La estimulación temprana, como campo de estudio y práctica, ha evolucionado de manera significativa. Sus orígenes se encuentran en siglos de reflexión filosófica sobre la infancia, pero su desarrollo como disciplina formal es un fenómeno relativamente reciente (Díaz, 2018). Esta evolución se puede dividir en varias etapas clave, que van desde un enfoque terapéutico hasta una perspectiva preventiva y holística.

2.1.1.4.1 Precursores Filosóficos y Pedagógicos (Siglos XVII - XIX)

La base teórica de la estimulación temprana se estableció con pensadores que cambiaron la visión de la infancia como una etapa pasiva. Jean-Jacques Rousseau y John Locke desafiaron la concepción del niño como un "adulto en miniatura" y argumentaron que el entorno y las experiencias eran fundamentales para el desarrollo. La obra Emilio, o De la educación de Rousseau (1762/2013) enfatizó la importancia del juego y la exploración libre, mientras que la noción de la tabula rasa de Locke (1690/1997) sostenía que la mente se moldea a través de la experiencia.

Estos principios pedagógicos fueron llevados a la práctica por educadores como Friedrich Froebel y María Montessori. Froebel (1826/1912), creador del jardín de infancia, diseñó un sistema de juego y trabajo con materiales específicos para guiar el desarrollo infantil. Por su parte, Montessori (1909/2007) promovió un "ambiente preparado" que fomentaba el autoaprendizaje y la autonomía, reconociendo la existencia de "períodos sensibles" en los que los niños están particularmente receptivos a adquirir ciertas habilidades.

2.1.1.4.2 El Surgimiento de la Medición y el Enfoque Terapéutico (Principios del Siglo XX)

A principios del siglo XX, la estimulación temprana se centró en la medición del desarrollo y en la intervención en casos de discapacidad o retraso. Arnold Gesell fue un pionero en este campo, desarrollando escalas de desarrollo que permitieron identificar hitos típicos por edad (Gesell & Amatruda, 1941). Su trabajo proporcionó un marco para la detección de desviaciones en el desarrollo, lo que sentó las bases para la intervención temprana.

En este periodo, la estimulación precoz se asoció fuertemente con la atención a niños con discapacidades. Glenn Doman y su equipo en los Institutos para el Logro del Potencial Humano propusieron programas intensivos de estimulación multisensorial, basados en la premisa de la plasticidad cerebral, para niños con daño cerebral (Doman, 1960). Aunque sus métodos generaron controversia, su trabajo fue fundamental para demostrar que el cerebro infantil podía ser modificado a través de la intervención temprana.

2.1.1.4.3 La Expansión y la Perspectiva Holística (Finales del Siglo XX - Actualidad)

A partir de la década de 1980, el concepto de estimulación temprana se amplió significativamente, evolucionando hacia un modelo más integral y preventivo. El término "atención temprana" comenzó a ganar popularidad, reflejando un enfoque sistémico que no solo se centraba en el niño, sino también en su familia y entorno (Shonkoff & Phillips, 2000).

Este cambio de paradigma fue impulsado por avances en la neurociencia que confirmaron la importancia de los primeros años de vida para la formación de sinapsis neuronales y el desarrollo cerebral. La investigación demostró que la estimulación sensorial, motora y socioemocional en la primera infancia es esencial para el aprendizaje y el bienestar a largo plazo (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

En la actualidad, la estimulación temprana se considera una estrategia de salud pública y educación que busca potenciar las capacidades de todos los niños, aprovechando la plasticidad cerebral para sentar las bases de un desarrollo integral y equitativo.

2.1.1.4.4 Antecedentes Históricos de la Motricidad Gruesa

El estudio de la motricidad gruesa, definida como la capacidad para realizar movimientos coordinados que involucran los grandes grupos musculares del cuerpo, ha evolucionado de manera significativa a lo largo de la historia. Lo que en un principio fue una observación funcional de la capacidad de movimiento, se transformó en una disciplina que integra el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional del individuo. La historia de este concepto está estrechamente ligada al desarrollo de la psicomotricidad y la neurociencia (Le Boulch, 1983; Wallon, 1956).

2.1.1.4.5 La Perspectiva Filosófica y la Base Teórica de la Psicomotricidad (Siglos XIX - Principios del XX)

Aunque el término no se utilizaba, la base conceptual para comprender la importancia del movimiento se estableció con los primeros teóricos del desarrollo infantil. A diferencia de las perspectivas anteriores que veían el cuerpo y la mente como entidades separadas, figuras clave comenzaron a sugerir una conexión intrínseca entre ambos:

- Henri Wallon (1879-1962): Este psicólogo francés fue uno de los primeros en colocar el movimiento en el centro del desarrollo psicobiológico del niño. En su obra, Wallon (1956) argumentó que el movimiento no solo es una respuesta motriz, sino también un reflejo de las emociones, una herramienta de comunicación y la base de la conciencia. Él consideraba la función tónica y la motricidad como la principal expresión de la vida psíquica en la primera infancia.
- Jean Piaget (1896-1980): Conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, Piaget (1936/1953) sostuvo que la inteligencia se construye a partir de la acción. Para él, el estadio sensoriomotor (0-2 años) es fundamental, ya que los esquemas de acción física que se desarrollan en esta etapa son el origen de las estructuras cognitivas posteriores. El niño, a través de la exploración motora, internaliza el mundo y construye su pensamiento.

Estos pensadores sentaron las bases para una visión integral que veía el movimiento no como una habilidad aislada, sino como un pilar fundamental del desarrollo humano.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 Estimulación Temprana

La estimulación, de manera general, comprende todas aquellas actividades de contacto o juego con un bebé o niño que favorecen, fortalecen y desarrollan de forma adecuada y oportuna sus capacidades humanas. Se lleva a cabo mediante la repetición intencionada de diversos estímulos sensoriales que, por un lado, contribuyen al control emocional al brindar seguridad y disfrute, y por otro, potencian las habilidades mentales que facilitan el aprendizaje. Esto permite al niño adquirir destrezas para motivarse a sí mismo a través del juego libre, la curiosidad, la exploración y la imaginación.

Según Terré (2012, p. 37), la estimulación es un conjunto de recursos, técnicas y actividades con fundamento científico, aplicadas de manera sistemática y progresiva en niños desde el nacimiento hasta los seis años. Su finalidad es optimizar el desarrollo cognitivo, físico, emocional y social, prevenir dificultades en el desarrollo y brindar a los padres herramientas eficaces para cuidar y educar a sus hijos de forma autónoma. De este modo, para que la estimulación sea efectiva debe ejecutarse con planificación y secuencia, buscando siempre el máximo aprovechamiento de las capacidades infantiles.

López (2006) considera que las actividades de estimulación son momentos en los que se ofrece al niño una serie de acciones específicas, previamente planificadas, de acuerdo con la naturaleza del estímulo. Los padres, como primeros formadores, desempeñan un papel fundamental, ya que sus acciones influyen directamente en el desarrollo de sus hijos.

Importancia de la estimulación

La estimulación temprana no debe entenderse como una terapia ni como un método de enseñanza formal, sino como un elemento esencial para el desarrollo integral de los niños. Se reconoce que todos nacen con un gran potencial y que corresponde a los padres aprovechar esa etapa para favorecer su maduración de forma adecuada y lúdica. Desde el nacimiento, los niños reciben estímulos externos al interactuar con personas y con el entorno, lo que les ofrece oportunidades para explorar, adquirir habilidades y comprender el mundo que les rodea.

El propósito de la estimulación no es apresurar el desarrollo ni imponer logros para los que el niño aún no está listo, sino identificar y motivar sus capacidades particulares, proponiendo actividades y retos acordes a su edad que fortalezcan su autoestima, iniciativa y aprendizaje.

2.2.1.1 Docentes y estimulación temprana

La estimulación temprana se concibe como una acción integral que beneficia al niño gracias a la información y observación realizada tanto por docentes como por padres de familia. Este trabajo implica la aplicación de actividades de desarrollo en un ambiente relajado, aprovechando las posibilidades que ofrece el entorno familiar.

Durante este proceso, padres y docentes disfrutan del juego con el niño, generando ideas conforme avanzan los aprendizajes. Esto les permite ganar seguridad y confianza en sus capacidades como educadores, reconocer sus propias limitaciones y establecer objetivos realistas para alcanzar con el menor.

El material utilizado para la estimulación es un elemento clave para el éxito de las actividades, no solo por su cantidad, sino también por su calidad. Este concepto no se limita a los recursos estrictamente educativos, sino que abarca todo lo que se pone al alcance del niño: mobiliario, juguetes, materiales diversos y, además, propuestas de actividades y recursos elaborados por el docente.

Los materiales didácticos actúan como apoyos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que:

- a) Facilitan la adquisición y consolidación del aprendizaje.
- b) Amplían las experiencias sensoriales, base del aprendizaje significativo.
- c) Incrementan la motivación hacia el tema de estudio.
- d) Mejoran la comprensión de los contenidos.
- e) Despiertan la imaginación, la capacidad de análisis y el pensamiento abstracto.
- f) Favorecen habilidades creativas, reflexivas y de comprobación.
- g) Ahorran tiempo en las explicaciones.

2.2.1.2 Motricidad gruesa

El desarrollo motor puede definirse como el proceso de adquisición y diferenciación de funciones motoras, sensitivas, sensoriales, intelectuales y afectivas, que se da desde la concepción hasta la madurez.

La motricidad es una capacidad inherente al ser humano, presente desde el nacimiento a través del movimiento. Hace referencia al control que el niño ejerce sobre su propio cuerpo y se clasifica en dos tipos: **motricidad gruesa** y **motricidad fina**. La motricidad gruesa se relaciona con la coordinación de movimientos amplios, como rodar, saltar, caminar, correr o bailar; mientras que la motricidad fina implica movimientos de mayor precisión que requieren la coordinación simultánea de ojo, mano y dedos, como cortar, pintar, enhebrar o escribir.

Ortega y Blázquez (2011, p. 12) señalan que *“el movimiento es la primera forma, y la más básica, de comunicación humana con el medio”*. En este sentido, la motricidad gruesa está vinculada al control de la cabeza, brazos y tronco, y depende principalmente de los músculos grandes del cuerpo. Wickstrom (2012, p. 43) define las actividades motoras como *“habilidades básicas o generales que constituyen la base para actividades más avanzadas y específicas, como las deportivas”*.

Durante la infancia, el desarrollo motor establece las bases para un proceso continuo de cambios en la posición corporal y para la capacidad de mantener el equilibrio. La motricidad gruesa engloba todos los movimientos que implican grandes grupos musculares, ya sea de partes específicas como brazos, piernas, cabeza, abdomen y espalda, o del cuerpo en su conjunto. Esto incluye acciones como sentarse, gatear, levantarse, caminar, correr o subir la cabeza.

Además, la motricidad gruesa favorece las habilidades de desplazamiento y exploración, permitiendo al niño interactuar con su entorno y conocerlo a través de todos sus sentidos olfato, vista, gusto y tacto para procesar y almacenar información que enriquece su desarrollo.

2.2.1.3 Clasificación de las habilidades locomotrices:

2.2.1.3.1 Habilidades locomotrices.

Estas habilidades se caracterizan porque en ellas se presenta el desplazamiento del cuerpo de un lugar a otro en el espacio, y en su desarrollo se interrelacionan los diferentes elementos espaciales: direcciones, planos y ejes.

Las habilidades locomotrices se adquieren y desarrollan en forma automática, ya que son movimientos naturales y heredados, sobre los que se pueden desarrollar varias habilidades fundamentales, habilidades que con el crecimiento del individuo van madurando y se van diversificando en varias formas, de acuerdo con los factores externos que influyen en la especialización motriz de cada niño. Entre las habilidades locomotrices se encuentran las siguientes: andar, correr, saltar, variaciones del salto, galopar, deslizarse, rodar, pararse, botar, caer, esquivar, trepar, bajar, etc.

2.2.1.3.2 Las Habilidades manipulativas.

Estas habilidades son movimientos de manipulación gruesa y fina. Se caracterizan por la capacidad de imprimir fuerza a los objetos o personas y recibir y amortiguar la misma de los objetos y personas con quienes se interactúa, en la medida que se perfeccionan hay una mayor participación de las capacidades perceptivo-motrices y coordinativas, las que imprimen la base del componente cualitativo.

Los movimientos naturales y de manipulación gruesa se adquieren por herencia biológica y cultural y se constituyen en la base de la especialización motriz que se logra o aprende por medio de la experimentación de gran variedad de actividades deportivas y no deportivas que se practican en la vida cotidiana, además la práctica sistemática y variada, contribuye determinantemente a los procesos de cualificación de las habilidades caracterizadas por movimientos fluidos, flexibles, armónicos, eficientes y eficaces que son el producto de la interacción socio-perceptivo y físico-motriz.

De esta manera, habilidades como el lanzar, atrapar, patear, golpear, pueden dar origen a otra gran variedad de habilidades, como lanzar un balón y atraparlo con una, dos manos y de varias formas más.

2.2.1.3.3 Habilidades de estabilidad.

Estas habilidades suponen el desarrollo de la capacidad perceptivo-motriz de adecuación y adaptación espacio-temporal del cuerpo y la participación de las capacidades físico motrices (condicionales y coordinativas) para lograr superar la fuerza de gravedad, y así realizar eficazmente las tareas motrices que se requieren en las acciones propuestas. Son habilidades motrices, en las que se trata de mantener una estabilidad del equilibrio estático y dinámico ante una situación o tarea motriz propuesta, y el equilibrio se logra por medio de un adecuado ajuste postural que resuelva eficazmente el problema planteado. Algunas de las habilidades motrices de estabilidad son: levantar, inclinarse, estirarse, girar, empujar, colgarse.

Enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner y su relación con la estimulación temprana y la motricidad gruesa

El psicólogo ruso-estadounidense Urie Bronfenbrenner desarrolló el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano, en el que sostiene que el crecimiento de una persona es el resultado de

la interacción continua entre el individuo y los diferentes entornos en los que participa. Según el autor, “el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona crece y cambia a través de la interacción recíproca con el ambiente inmediato” (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

En el contexto de la estimulación temprana, el microsistema compuesto por la familia, cuidadores y educadores es el núcleo donde se generan las primeras experiencias motoras, como gatear, caminar, correr o saltar, así como actividades específicas para estimular la coordinación, el equilibrio y la fuerza muscular. Bronfenbrenner (1987) afirma que “la forma, la fuerza, el contenido y la dirección del desarrollo dependen de las interacciones que se dan en el entorno inmediato del niño” (p. 45), lo que refuerza la importancia de las experiencias motrices tempranas en la maduración neuromotora.

El mesosistema, que conecta los diferentes entornos del microsistema, como la relación familia–escuela, puede potenciar o limitar el desarrollo motor dependiendo de la coherencia en las prácticas de estimulación. En este sentido, el autor subraya que “el desarrollo se ve favorecido cuando las relaciones entre los entornos inmediatos del niño son coherentes y mutuamente reforzantes” (Bronfenbrenner, 1987, p. 54).

Asimismo, el exosistema y el macrosistema influyen indirectamente en el desarrollo motor y en el acceso a la estimulación temprana, al estar vinculados con factores como políticas públicas, recursos comunitarios y valores culturales. En palabras de Bronfenbrenner (1987), “los sistemas sociales más amplios determinan las oportunidades, recursos y limitaciones que influyen en la vida cotidiana del niño” (p. 78).

Bajo esta perspectiva, la teoría ecológica respalda la idea de que la estimulación temprana debe ofrecerse dentro de un contexto integral que no solo proporcione ejercicios motores, sino también interacciones sociales, juego libre y experiencias físicas adaptadas a la edad. Así, el desarrollo de la motricidad gruesa resulta de la interacción entre factores

biológicos y las oportunidades que el entorno ofrece, especialmente durante los primeros años de vida.

Contribuciones de Nikolái Aleksandrovich Ozeretski al estudio de la motricidad gruesa en la infancia

El psicólogo ruso Nikolái Aleksandrovich Ozeretski desarrolló a inicios del siglo XX la Batería de Coordinación Motora Ozeretski–Guilmain, un instrumento diseñado para evaluar de forma objetiva el desarrollo motor en niños y adolescentes. Su enfoque se centró en medir aspectos como la coordinación dinámica, el equilibrio, la velocidad y la precisión de movimientos, componentes esenciales de la motricidad gruesa. Según Ozeretski, “la madurez motora refleja no solo la capacidad física, sino también la organización funcional del sistema nervioso” (Ozeretski, 1923, p. 15).

En relación con la estimulación temprana, sus investigaciones demostraron que las experiencias motrices adecuadas durante los primeros años de vida contribuyen significativamente a la maduración del sistema neuromuscular. Ozeretski afirmaba que “el desarrollo motor temprano, estimulado de manera sistemática, acelera la adquisición de habilidades básicas de desplazamiento y control postural” (Ozeretski, 1923, p. 27).

La batería propuesta por Ozeretski incluye pruebas específicas que pueden ser aplicadas para identificar retrasos o avances en la motricidad gruesa, permitiendo así diseñar programas de intervención temprana. El autor destacaba que “la observación y medición del movimiento en la infancia ofrecen un indicador sensible del estado general del desarrollo” (Ozeretski, 1923, p. 42).

En este sentido, sus aportes han servido como base para que programas educativos y terapéuticos integren actividades de estimulación temprana orientadas a la coordinación, el

equilibrio y la fuerza, reconociendo que la motricidad gruesa no depende únicamente del crecimiento biológico, sino también de las oportunidades que el entorno ofrece para su práctica y perfeccionamiento.

Enfoques de Urie Bronfenbrenner y Nikolái Aleksandrovich Ozeretski sobre la estimulación temprana y la motricidad gruesa

El estudio del desarrollo infantil ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Entre los aportes más relevantes se encuentran el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner y la Batería de Coordinación Motora de Nikolái Aleksandrovich Ozeretski, ambos de gran utilidad para comprender la influencia de la estimulación temprana en la motricidad gruesa.

Enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979, 1987) sostiene que “el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona crece y cambia a través de la interacción recíproca con el ambiente inmediato” (p. 21). En este sentido, el microsistema integrado por la familia, cuidadores y educadores constituye el espacio donde se generan las primeras experiencias motoras: gatear, caminar, correr, saltar y participar en juegos que estimulan la coordinación, el equilibrio y la fuerza.

Asimismo, el autor enfatiza que “la forma, la fuerza, el contenido y la dirección del desarrollo dependen de las interacciones que se dan en el entorno inmediato del niño” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45). El mesosistema, conexión entre diferentes entornos inmediatos, puede potenciar o limitar la motricidad gruesa según la coherencia en las prácticas de estimulación. De igual forma, el exosistema y el macrosistema influyen indirectamente mediante políticas, recursos comunitarios y valores culturales que facilitan o restringen la actividad física infantil.

Este modelo respalda que la estimulación temprana debe ofrecer experiencias variadas y culturalmente pertinentes que integren movimiento, interacción social y juego, asegurando así una base sólida para la motricidad gruesa.

Batería de Coordinación Motora Ozeretski–Guilmain

Por su parte, Ozeretski desarrolló la Batería de Coordinación Motora Ozeretski-Guilmain para evaluar la maduración motriz, especialmente en niños. Según el autor, “la madurez motora refleja no solo la capacidad física, sino también la organización funcional del sistema nervioso” (Ozeretski, 1923, p. 15).

En relación con la estimulación temprana, Ozeretski afirmaba que “el desarrollo motor temprano, estimulado de manera sistemática, acelera la adquisición de habilidades básicas de desplazamiento y control postural” (p. 27). Su batería incluye pruebas de coordinación dinámica, equilibrio y precisión, útiles para identificar retrasos o avances en la motricidad gruesa, y permite diseñar programas de intervención temprana.

El autor también señalaba que “la observación y medición del movimiento en la infancia ofrecen un indicador sensible del estado general del desarrollo” (p. 42), lo que refuerza la necesidad de una estimulación oportuna para favorecer un desarrollo motor óptimo.

Integración de ambos enfoques

La teoría de Bronfenbrenner ofrece una comprensión holística del entorno y sus influencias sobre el desarrollo, mientras que Ozeretski aporta un método estandarizado para evaluar de forma objetiva la motricidad gruesa. En conjunto, ambos enfoques respaldan la premisa de que el desarrollo motor en la primera infancia depende tanto de factores biológicos como de las oportunidades que el ambiente ofrece, y que la estimulación temprana debe ser planificada, contextualizada y evaluada para lograr un impacto positivo.

2.2.3 Base legal

El marco legal de esta investigación tiene como propósito fundamentar jurídicamente la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años, tomando como base las normativas nacionales e internacionales que garantizan el derecho a la educación, salud y desarrollo integral en la primera infancia.

2.2.3.1 Constitución de la República de El Salvador (1983)

- **Artículo 34:** Reconoce el derecho de toda niña, niño y adolescente a “vivir en condiciones familiares y ambientales que le permitan su desarrollo integral”, con protección especial del Estado.
- **Artículo 35:** Establece que “el Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores, y garantizará el derecho de éstos a la educación y a la asistencia”.
- **Artículos 55–60:**
 - Art. 55–57: Garantizan el derecho y deber de recibir educación parvularia, básica y especial gratuita cuando la imparta el Estado.
 - Art. 60: Establece el deber de enseñar materias como historia nacional, civismo, derechos humanos y conservación del ambiente.

2.2.3.2 Ley General de Educación (Decreto N° 917, 1996, vigente)

- **Artículo 16:** Define la educación inicial desde el nacimiento hasta los cuatro años, enfocada en el desarrollo socio-afectivo, psicomotriz, censo-perceptivo y del lenguaje, mediante estimulación temprana.
- **Artículos 9–12:**
 - Art. 9: La educación formal comprende los niveles iniciales, parvulario, básico, medio y superior.
 - Art. 10: Define educación no formal como un complemento de formación académica o laboral fuera del sistema formal.
 - Art. 11: Establece el acceso de personas provenientes de la educación no formal o informal al sistema formal mediante evaluación.

Educación gratuita: La parvularia, básica y especial serán gratuitas cuando sean provistas por el Estado.

2.2.3.3 Ley Crecer Juntos para la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (Decreto N° 431, junio 2022, vigente desde enero 2023)

Establece un Sistema Nacional de Protección Integral con participación del Estado, la familia y la sociedad, basado en la Constitución y en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Reformas de enero 2024 (Decreto 927):

- Definen los Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) como espacios que promueven estimulación oportuna y educación de calidad para el desarrollo integral de niños y niñas.
- Establecen que empleadores con ≥ 100 trabajadores deben garantizar el acceso a CAPI o pagar un costo promedio para que los trabajadores elijan un centro de su preferencia.
- Obligación para municipalidades de crear CAPI públicos y gratuitos desde los 45 días de nacidos, con autorizaciones técnicas de vigencia y supervisión

2.2.3.4 Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 3, párrafo 1: Establece que el interés superior del niño debe ser la consideración primordial en todas las acciones estatales relacionadas con la niñez.

Otros artículos como el 6 (derecho a la vida y desarrollo) y el 27 (derecho a un nivel de vida adecuado) siguen vigentes y fundantes del marco nacional.

2.3.5 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Agenda 2030

Meta 4.2 del ODS 4: Para 2030, todos los niños y niñas deben tener acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia, así como a una educación preescolar de calidad. Esto es fundamento para las políticas de primera infancia en El Salvador.

2.2.4 El Nacimiento de la Psicomotricidad como Disciplina (Décadas de 1920 - 1960)

El término y el campo de la psicomotricidad surgieron para formalizar la relación entre el movimiento y la psique, y dieron a la motricidad gruesa un lugar central en la terapia y la educación.

- Ernest Dupré (1925): Considerado el padre de la psicomotricidad, Dupré acuñó el término al observar la estrecha relación entre los trastornos motrices y los psíquicos en sus pacientes. Su trabajo demostró que una disfunción motora no era simplemente una incapacidad física, sino que estaba ligada a una organización neurológica y psíquica subyacente. Esto legitimó el estudio del movimiento como un indicador del estado de desarrollo mental.
- Jean Le Boulch (1960s): Partiendo de las ideas de Dupré, Le Boulch (1983) desarrolló la "psicocinética", un método pedagógico que utilizaba el movimiento como un medio educativo global. Su enfoque promovía una "educación por el movimiento" que buscaba el desarrollo de la unidad psicomotriz, la conciencia corporal y la relación con el entorno. La motricidad gruesa, en este contexto, dejó de ser vista como un simple ejercicio físico y se convirtió en una herramienta clave para la formación integral del individuo en la escuela.

2.2.4.1 La Motricidad Gruesa en la Era de la Neurociencia y la Educación Integral (Década de 1980 - Actualidad)

En los últimos cuarenta años, la investigación neurocientífica ha validado y ampliado las intuiciones de los primeros teóricos, consolidando la motricidad gruesa como un componente esencial del desarrollo.

- Fundamentos neurobiológicos: La neurociencia moderna ha demostrado que el desarrollo de la motricidad gruesa está estrechamente ligado a la maduración de estructuras cerebrales clave, como el cerebelo, el cual desempeña un papel fundamental en el equilibrio, la coordinación y el timing del movimiento (Gómez & Ruíz, 2012). Además, se ha comprobado que las actividades motoras gruesas fortalecen las

conexiones neuronales y son esenciales para el desarrollo de funciones cognitivas como la atención y la memoria.

- **Leyes del desarrollo:** El progreso motor del niño se entiende a través de las leyes del desarrollo que fueron observadas por Gesell y otros. La ley céfalo-caudal (el control motor avanza desde la cabeza hacia los pies) y la ley próximo-distal (el control se desarrolla desde el centro del cuerpo hacia las extremidades) siguen siendo los pilares para evaluar y comprender la adquisición de habilidades motoras.
- **Interdisciplinariedad y aplicación práctica:** La motricidad gruesa ha pasado a ser un pilar de la estimulación temprana, la terapia ocupacional y la educación física. Los programas actuales reconocen que las actividades motoras como saltar, correr y trepar no solo promueven la salud física, sino que también mejoran la capacidad de concentración, el desarrollo social (a través del juego) y el rendimiento académico (Ponce, 2015).

2.3 Términos Básicos

1. **Agilidad:** Capacidad de moverse con rapidez y precisión, cambiando de dirección o realizando movimientos complejos como zigzaguear entre obstáculos.
2. **Coordinación bilateral:** Capacidad de usar ambos lados del cuerpo al mismo tiempo y de manera coordinada, como al pedalear una bicicleta o usar una cuerda para saltar.
3. **Coordinación óculo-manual:** Habilidad de coordinar los movimientos de las manos con lo que ven los ojos, por ejemplo, al atrapar una pelota o lanzar con precisión.

4. Coordinación visomotriz: Capacidad de usar los ojos y las manos al mismo tiempo para realizar tareas.
5. Desarrollo motor: Proceso progresivo mediante el cual los niños adquieren control sobre sus movimientos voluntarios; se divide en motricidad gruesa y fina.
6. Desarrollo psicomotor: Proceso por el cual el niño aprende a moverse y coordinar su cuerpo con su mente.
7. Equilibrio: Capacidad para mantener el cuerpo estable mientras se está quieto o en movimiento; es fundamental para actividades como caminar en línea recta o pararse en un pie.
8. Esquema corporal: Conciencia del propio cuerpo en el espacio, lo que permite al niño conocer sus partes y cómo se mueven en relación consigo mismo y con el entorno.
9. Estimulación temprana: Actividades organizadas para apoyar el desarrollo de los niños desde sus primeros años.
10. Lateralidad: Reconocimiento y preferencia por un lado del cuerpo (derecho o izquierdo), lo cual ayuda a desarrollar habilidades motoras más eficientes.

11. Motricidad gruesa: Habilidades motoras que involucran el uso de los grandes músculos del cuerpo, como brazos, piernas y tronco, para realizar acciones como correr, saltar, trepar o mantener el equilibrio.
12. Movimiento libre: Acciones espontáneas que el niño realiza sin estructura fija, como correr por el parque, saltar o rodar por el césped.
13. Percepción espacial: Capacidad para entender la ubicación de su cuerpo y de los objetos en el espacio, lo cual es clave para evitar choques, medir distancias y orientarse.
14. Percepción temporal: Habilidad para organizar y secuenciar movimientos en relación con el tiempo, como sincronizar pasos al ritmo de una canción o seguir secuencias motoras.
15. Praxis motriz: Capacidad de planificar, organizar y ejecutar una secuencia de movimientos nuevos o aprendidos, como hacer una voltereta o seguir una coreografía sencilla.

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y aplicó el método hipotético–deductivo, fundamentado en los planteamientos de Popper (2002) y Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), con el propósito de contrastar las hipótesis sobre la relación entre la estimulación temprana y el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años. Se empleó un diseño descriptivo–correlacional, no experimental y transeccional, lo que permitió observar los fenómenos en su contexto natural sin manipular variables.

La población estuvo conformada por 655 estudiantes de educación parvularia del Distrito de Mejicanos, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 328 participantes mediante un muestreo estratificado proporcional. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas de observación estructurada y encuestas dirigidas a padres de familia, aplicando instrumentos validados como la *Guía de observación*, el *Cuestionario estructurado* y el *Test de Ozeretski–Guilmain* (1923), reconocido internacionalmente por su eficacia en la evaluación del desarrollo motor infantil.

La validación de los instrumentos se realizó mediante juicio de expertos, y la confiabilidad se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 1.00$), lo que garantizó la precisión y fiabilidad de los resultados. En conjunto, la metodología adoptada permitió analizar de manera sistemática la incidencia de la estimulación temprana sobre la motricidad gruesa, proporcionando evidencia científica que fortalece la comprensión del desarrollo infantil en el contexto educativo salvadoreño.

Capítulo III.

El Capítulo 3 presenta la estructura metodológica que orientó el desarrollo de la presente investigación, cuyo propósito fue analizar la influencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años del Distrito de Mejicanos. La metodología constituye un componente esencial del estudio, ya que determina el proceso sistemático mediante el cual se definen el método, el enfoque, el tipo de estudio, la población, la muestra, las técnicas e instrumentos utilizados y los procedimientos para garantizar la validez y confiabilidad de los datos.

La elección del método responde directamente a la naturaleza del problema de investigación y a la necesidad de contrastar empíricamente las hipótesis formuladas en el capítulo anterior. Asimismo, el enfoque y el diseño seleccionados permiten describir las características del fenómeno, establecer relaciones entre variables y analizar los resultados desde una perspectiva objetiva y medible. En este sentido, el Marco Metodológico no solo detalla el proceso seguido, sino que justifica cada decisión técnica en función de los objetivos planteados, asegurando rigor científico, coherencia interna y pertinencia contextual.

A lo largo de este capítulo, se describen de manera organizada los procedimientos empleados para la recolección, validación y análisis de los datos, así como las etapas que conformaron el proceso metodológico. Este abordaje permite comprender cómo se desarrolló la investigación en su totalidad y proporciona un fundamento sólido para la interpretación de los resultados presentados en el capítulo siguiente.

Marco metodológico

3.1 Método

Se utilizó el método hipotético–deductivo, el cual resultó pertinente para esta investigación porque permitió contrastar las hipótesis planteadas con los resultados obtenidos en la población infantil participante. Este método parte de la formulación de hipótesis derivadas del marco teórico y las somete a verificación empírica mediante la recolección de datos.

De acuerdo con Popper (2002), este método se basa en someter las hipótesis a pruebas rigurosas con el fin de refutarlas o corroborarlas, lo que contribuye a generar conocimiento más objetivo y confiable. Asimismo, Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) sostienen que el método hipotético–deductivo es uno de los más utilizados en la investigación educativa

y social, ya que posibilita establecer relaciones entre variables y comprobar supuestos teóricos en contextos reales.

En esta investigación se consideró pertinente porque permitió verificar la hipótesis acerca de la incidencia de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años. Gracias a la aplicación de instrumentos estandarizados, como el Test de Ozeretski–Guilmain, fue posible recolectar datos objetivos que dieron lugar a un análisis confiable de las variables en estudio.

3.2 Enfoque

El enfoque cuantitativo se distingue por ser un paradigma metodológico riguroso, secuencial y probatorio. Este modelo epistemológico, de naturaleza deductiva, parte de una idea inicial que, mediante un proceso de conceptualización y revisión de la literatura, se transforma en preguntas de investigación y objetivos específicos.

A partir de este marco teórico, se formulan hipótesis operacionales y se definen las variables de estudio, las cuales deben ser susceptibles de medición. La siguiente etapa crucial es el desarrollo de un diseño de investigación que servirá como plan estructurado para la recolección de datos empíricos. Dicha recolección se realiza a través de instrumentos estandarizados, garantizando la objetividad y minimizando el sesgo del investigador.

Finalmente, los datos cuantitativos obtenidos son sometidos a análisis estadístico, lo que permite someter a prueba las hipótesis de forma sistemática. La interpretación de estos resultados estadísticos conduce a conclusiones que buscan generalizar los hallazgos a una población más amplia, contribuyendo así a la validación o refutación de teorías existentes. Este proceso, de carácter lineal y acumulativo, asegura la replicabilidad y la validez externa de la investigación.

3.3 Tipo de estudio

El presente estudio es descriptivo–correlacional, ya que tiene como propósito describir las características de las variables de estudio y analizar la relación existente entre ellas, sin manipularlas. El enfoque descriptivo permite especificar las propiedades y características observables en el fenómeno investigado, mientras que el correlacional busca determinar el grado de asociación entre las variables.

Se trata de un diseño no experimental, dado que no se manipulan intencionalmente las variables independientes; en lugar de ello, se observan los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural para posteriormente analizarlos.

El diseño es transversal o transeccional, pues la recolección de datos se realizó en un único momento y en un tiempo determinado, lo que permite obtener una “fotografía” del fenómeno en el periodo estudiado.

Asimismo, se clasifica como una investigación de campo, ya que la información se obtiene directamente de la realidad donde ocurre el fenómeno, recopilando datos primarios de la población o muestra objeto de estudio mediante instrumentos de medición previamente validados.

3.4 Población

Los datos proporcionados en la presente investigación fueron obtenidos de los niños y niñas matriculados en las diversas escuelas del distrito de mejicanos perteneciente al municipio de San Salvador Centro.

En el cuadro que se presenta a continuación, se refleja representada l distribución de las niñas y los niños que se tomaron en cuenta con el aval de los padres de familia, quienes por

motivo de confidencialidad se representan en un total por edades y sexo y la cantidad global por turnos matutino y vespertino.

Población total de niños según edad y sexo

Edad	Masculino	Femenino	Total
4 años	92	72	164
5 años	123	127	250
6 años	134	107	241

3.5 Muestra

La población estuvo conformada por 655 niños y niñas de parvularia, distribuidos en tres estratos según el grado escolar: 4 años (N = 164), 5 años (N = 250) y 6 años (N = 241).

Para determinar el tamaño de la muestra se aplicó un criterio de factibilidad y representatividad, estableciendo trabajar con el 50 % de la población total. El cálculo se realizó mediante la siguiente operación:

$$655 \times 0.5 = 328$$

De este modo, el tamaño muestral quedó constituido por 328 participantes

El procedimiento de selección se llevó a cabo mediante muestreo estratificado proporcional, lo cual aseguró que cada grupo quedara representado en proporción a su peso dentro de la población. Para ello, primero se calcularon los porcentajes de participación de cada estrato dividiendo el número de estudiantes de cada grupo entre el total de la población:

$$4 \text{ años: } 164 \times 100 \div 655 = 25.04$$

$$5 \text{ años: } 225 \times 100 \div 655 = 38.17$$

$$6 \text{ años: } 241 \times 100 \div 655 = 36.79$$

Posteriormente, se aplicó la fórmula de asignación proporcional () para distribuir la muestra en cada estrato, obteniendo los siguientes valores:

$$4 \text{ años: } 25.04 \div 100 \times 328 = 82$$

$$5 \text{ años: } 38.17 \div 100 \times 328 = 125$$

$$6 \text{ años: } 36.79 \div 100 \times 328 = 121$$

Con este procedimiento se obtuvo un total de 82 estudiantes de 4 años, 125 de 5 años y 121 de 6 años, sumando los 328 participantes planificados. La selección dentro de cada estrato se realizó de forma aleatoria simple, garantizando equidad y reduciendo posibles sesgos de selección.

Tabla 1

Distribución de la muestra por edad en educación parvularia

Edad (grado)	Población (N)	Porcentaje (%)	Muestra (n)
4	164	25.04	82
5	250	38.17	125

6	241	36.79	121
Total	655	100.00	328

3.6 Técnicas e instrumentos

3.6.1 Técnicas

Para la recolección de datos se empleó la observación estructurada, dado que permite registrar de manera sistemática los comportamientos y desempeños motores de los niños en actividades de estimulación temprana. Esta técnica facilita identificar el nivel de desarrollo de la motricidad gruesa mediante la ejecución de tareas específicas previamente definidas en la investigación.

Asimismo, se utilizó la encuesta dirigida a padres de familia, con el propósito de obtener información complementaria sobre la percepción del progreso motor de los niños y las prácticas de estimulación aplicadas en el entorno escolar y familiar.

3.6.2 Instrumentos

Como instrumentos se emplearon:

Guía de observación: diseñada con base en indicadores de motricidad gruesa como equilibrio, coordinación, fuerza, lateralidad y desplazamientos. Esta guía fue validada por juicio de expertos y aplicada directamente en las actividades pedagógicas para registrar el desempeño de cada niño.

Cuestionario estructurado: aplicado a padres de familia, con preguntas cerradas y de opción múltiple, elaborado para recopilar información acerca de las estrategias de estimulación temprana empleadas y su impacto percibido en el desarrollo motor.

Registro fotográfico y anecdótico: utilizado como apoyo para documentar evidencias del proceso, fortaleciendo la objetividad en la interpretación de los datos, En cuanto a los instrumentos, se utilizó el Test de Ozeretski (Ozeretski, 1923), reconocido internacionalmente como una de las pruebas estandarizadas más relevantes para la evaluación del desarrollo motor infantil. Este test está diseñado para valorar el nivel de maduración y coordinación motriz en niños de 4 a 14 años, mediante la aplicación de diversas tareas que incluyen equilibrio, coordinación dinámica de las manos, rapidez motriz y control postural.

El Test de Ozeretski permitió medir de manera objetiva las capacidades motrices gruesas de los niños y niñas de entre 4 y 6 años, población central de la presente investigación. Dicho instrumento es ampliamente aceptado en el ámbito educativo y clínico, debido a su fiabilidad y validez en la detección de retrasos o dificultades en el desarrollo psicomotor.

3.7 Validación y confiabilidad de los instrumentos

3.7.1 Validación

El cuestionario diseñado para padres y madres de familia fue sometido a un proceso de validación de contenido con el fin de garantizar que los ítems incluidos fueran pertinentes, claros y suficientes para medir las variables de estimulación temprana y motricidad gruesa.

Para ello, se utilizó la técnica de juicio de expertos, considerada una de las estrategias más utilizadas en la investigación educativa y social para verificar la validez de instrumentos (Escobar & Cuervo, 2008). Participaron [indicar número, por ejemplo: cinco] especialistas en áreas de psicología infantil, pedagogía y educación parvularia, quienes evaluaron cada ítem en tres criterios: relevancia, claridad y suficiencia.

Cada experto calificó los ítems en una escala de 1 a 4 (1 = no pertinente/no claro/no suficiente, 4 = muy pertinente/muy claro/muy suficiente). Con estas valoraciones se calculó el Índice de Validez de Contenido por Ítem (I-CVI) y el promedio global denominado S-CVI/Ave, siguiendo la recomendación de Lynn (1986). Un valor igual o superior a .78 en el I-CVI se considera aceptable para la mayoría de los ítems cuando se cuenta con un mínimo de tres expertos (Polit & Beck, 2006).

3.7.2 Confiabilidad

Posteriormente, se realizó una prueba piloto con una muestra de [indicar número, ej. 30] padres y madres de familia que no formaron parte de la muestra definitiva. A partir de los datos obtenidos, se calculó la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente alfa de Cronbach, técnica recomendada para escalas tipo Likert (George & Mallery, 2019).

El alfa de Cronbach se interpreta de la siguiente forma: valores superiores a .90 son considerados excelentes, entre .80 y .89 buenos, entre .70 y .79 aceptables, entre .60 y .69 cuestionables y menores a .60 como deficientes (George & Mallery, 2019).

En esta investigación, el cuestionario alcanzó un coeficiente alfa de $\alpha = 1.00$, lo que indica una confiabilidad adecuada para su aplicación en la población de estudio.

PROCESO METODOLÓGICO

El proceso metodológico se desarrolló en las siguientes fases:

I

Fase:

Se identificó el tema de estudio a partir del contexto educativo de la educación parvularia, con el propósito de estructurar un marco teórico sólido que fundamentara la investigación. Para ello, fue necesario recurrir a diversas fuentes bibliográficas, artículos científicos, tesis, así como materiales digitales relacionados con la estimulación temprana y el desarrollo de la motricidad gruesa. Esta revisión permitió organizar y agrupar la información pertinente, destacando que el tema posee aún escasa profundización en el ámbito local. Asimismo, se consideraron aportes derivados de la experiencia de los investigadores. En esta etapa también se definió la metodología de investigación más adecuada, considerando válida su aplicación para estudios con características similares.

II

Fase:

Con base en la información analizada, se procedió a la elaboración de los instrumentos de recolección de datos. Se diseñó un cuestionario estructurado dirigido a padres de familia y se seleccionó el Test de Ozeretsky para evaluar el desarrollo motor infantil. Ambos instrumentos fueron sometidos a procesos de validación y confiabilidad. El cuestionario fue revisado por expertos en psicología infantil y educación parvularia, quienes realizaron observaciones y ajustes pertinentes, mientras que la confiabilidad se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach. Estos procesos permitieron obtener versiones definitivas y fiables de los instrumentos.

III

Fase:

Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos. El Test de Ozeretsky fue

administrado de manera individual a los niños y niñas de la muestra seleccionada en las instituciones educativas participantes. Paralelamente, se aplicó el cuestionario estructurado a los padres de familia, quienes proporcionaron información complementaria sobre la estimulación temprana realizada en el hogar. La aplicación de los instrumentos se realizó en coordinación con el personal docente de los centros escolares, garantizando un ambiente propicio para la evaluación y la confiabilidad de los datos obtenidos.

IV

Fase:

Finalmente, se procedió al análisis e interpretación de la información recopilada. Los resultados del Test de Ozeretsky y de los cuestionarios fueron procesados utilizando técnicas estadísticas descriptivas y correlacionales, lo que permitió contrastar las hipótesis planteadas en la investigación. Esta fase estuvo orientada a relacionar los hallazgos con los objetivos específicos y generales de la investigación, brindando respuestas claras a las interrogantes iniciales. A partir de este análisis se elaboraron las conclusiones del estudio, las cuales aportan insumos significativos para futuras investigaciones relacionadas con la estimulación temprana y el desarrollo motor en la primera infancia, contribuyendo a la mejora de prácticas educativas en el contexto nacional.

El análisis de resultados evidencia que la **estimulación temprana** influye de manera significativa en el **desarrollo de la motricidad gruesa** en niños y niñas de 4 a 6 años. Los datos del **cuestionario a padres** revelan una **baja frecuencia de actividades motrices** en el hogar, poca participación en programas de estimulación y un uso excesivo de pantallas, factores que limitan el desarrollo físico y la autonomía infantil (OMS, 2019; Bronfenbrenner, 1987).

Sin embargo, los resultados del **Test de Ozeretski–Guilmain (1923)** muestran mejoras en equilibrio, coordinación y desplazamientos en los niños expuestos a actividades sistemáticas de estimulación, confirmando una relación directa entre el nivel de práctica motriz y el rendimiento motor (Gallahue & Ozmun, 2012; Villarreal et al., 2020).

En síntesis, los hallazgos respaldan las **hipótesis planteadas**, demostrando que la estimulación temprana es un **factor clave para fortalecer las habilidades motoras gruesas** y promover un desarrollo infantil integral en el contexto educativo del Distrito de Mejicanos.

CAPITULO IV

El presente capítulo tiene como propósito presentar, analizar e interpretar los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados para esta investigación, en coherencia con los objetivos planteados y el sistema de hipótesis formulado en los capítulos anteriores. Los hallazgos se organizan en torno a tres grandes ejes: las percepciones y prácticas de estimulación temprana reportadas por padres y madres de familia, el desempeño de los niños y niñas en la motricidad gruesa evaluada mediante la prueba de Ozeretski, y la comprobación estadística de la relación entre ambas dimensiones.

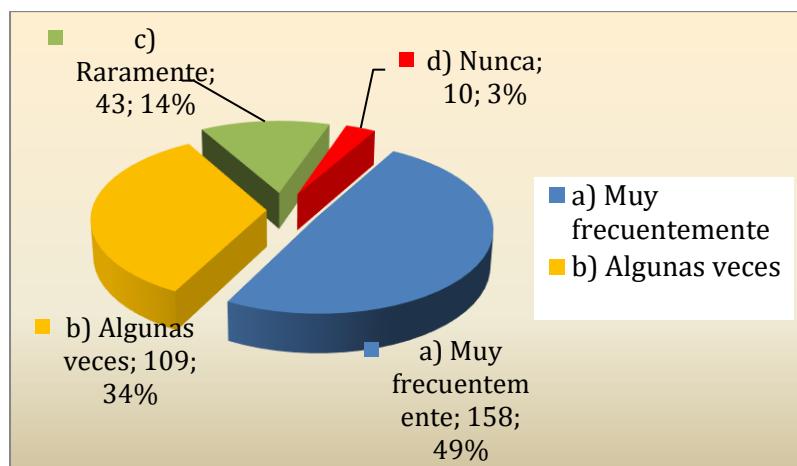
En primer lugar, se exponen los gráficos derivados del cuestionario aplicado a los padres, los cuales permiten describir las condiciones de estimulación motriz en el hogar, la frecuencia de juego físico, el uso de pantallas, el acceso a espacios seguros y la valoración del juego como herramienta para el desarrollo infantil. Posteriormente, se presentan los resultados de la Escala Motriz de Ozeretski, que evidencian el nivel de logro, desempeño parcial o dificultad en habilidades como equilibrio, salto, desplazamientos y coordinación óculo–manual en niños y niñas de 4, 5 y 6 años. Finalmente, se lleva a cabo la comprobación de las hipótesis

específicas y general mediante pruebas de proporciones, chi-cuadrado, t de Student y correlación de Pearson, con el fin de determinar si la estimulación temprana incide de manera significativa y positiva en el desarrollo de la motricidad gruesa.

De este modo, el Capítulo 4 constituye el núcleo empírico del estudio, al integrar la perspectiva familiar, el rendimiento motor observado y el análisis estadístico inferencial, proporcionando evidencias sólidas para comprender la situación de la motricidad gruesa en el Distrito de Mejicanos y la influencia que ejerce la estimulación temprana en este proceso.

4.1 Gráficos Cuestionario de padres.

Figura 1. ¿Con qué frecuencia realizó actividades de estimulación como cantarle, hablarle o mover sus extremidades entre los 0 y 3 años?

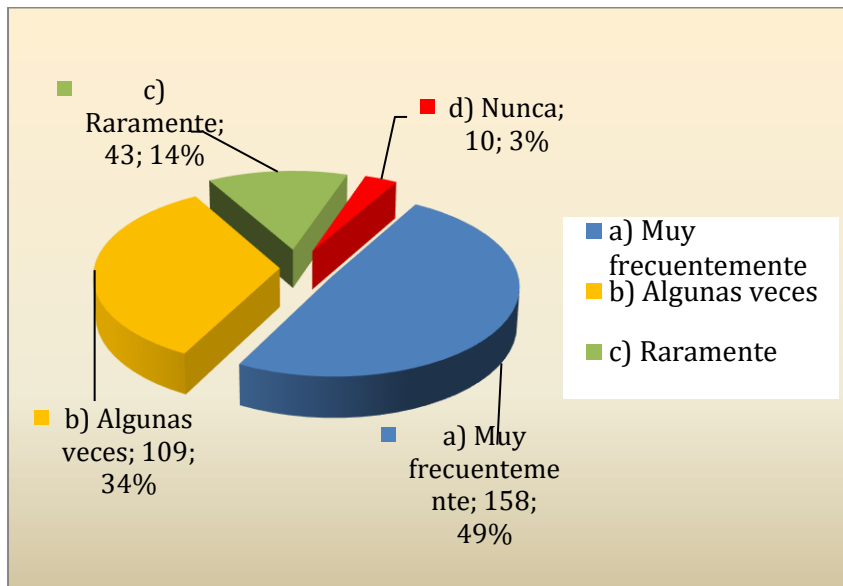


Nota: Los datos muestran que el 49% de los padres respondió “muy frecuentemente”, el 34% “algunas veces”, el 14% “raramente” y el 3% “nunca”. Este resultado revela una tendencia positiva hacia la práctica de actividades de estimulación temprana, aunque no universal.

Según la OMS (2019), estas interacciones favorecen el desarrollo del sistema nervioso central y fortalecen la motricidad gruesa. La proporción de respuestas altas indica un

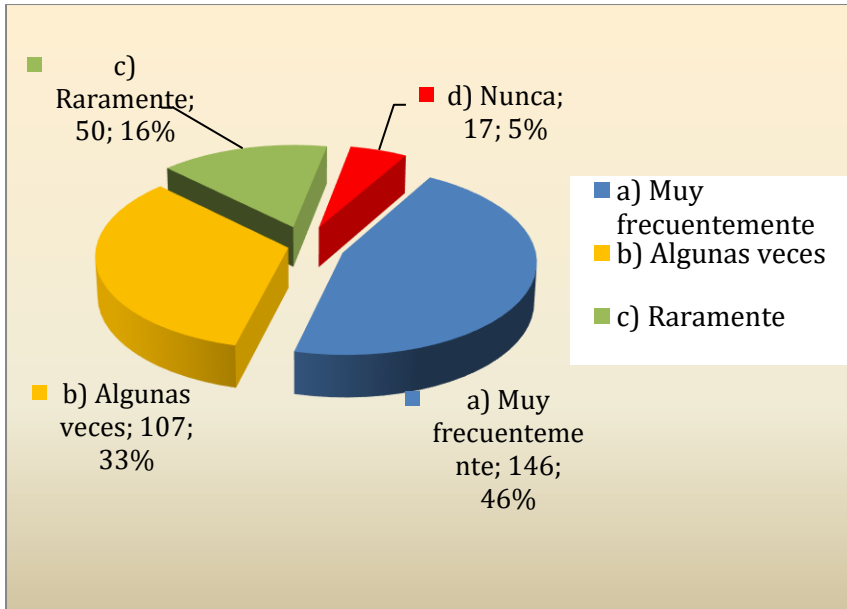
reconocimiento creciente de su importancia, aunque el 22% con baja frecuencia representa un grupo que requiere mayor orientación parental.

Figura 2. ¿Permitía que su hijo(a) se desplazara libremente por el suelo (gatear, rodar, sentarse sin ayuda) en su primer año de vida?



Nota: El 49% de los padres manifestó que “muy frecuentemente” permitió la exploración, 34% “algunas veces”, 14% “raramente” y 3% “nunca”. Estos datos sugieren una actitud mayoritariamente favorable hacia el movimiento libre, esencial para el desarrollo del equilibrio y la autonomía (Bronfenbrenner, 1979). Sin embargo, el 16% con baja exposición indica que algunos hogares aún restringen la exploración, limitando la estimulación motriz y la autoconfianza en el niño.

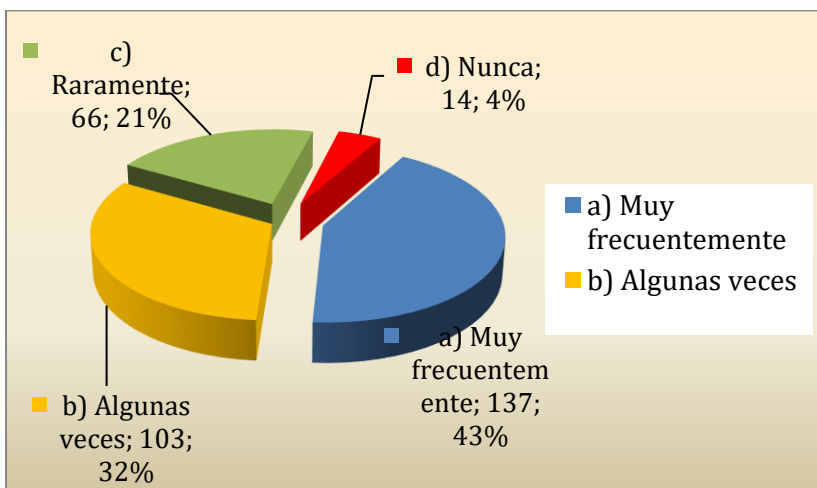
Figura 3. ¿Su hijo(a) tuvo acceso a juguetes adecuados para estimular el movimiento y coordinación antes de los 3 años?



Nota: El 46% de los padres respondió “muy frecuentemente”, 33% “algunas veces”, 16% “raramente” y 5% “nunca”. La alta frecuencia refleja la presencia del juego motor como recurso educativo y afectivo.

Según UNICEF (2017), el juego físico en la primera infancia contribuye al desarrollo de la coordinación y la fuerza muscular. El 22% de respuestas bajas evidencia que, aunque la mayoría reconoce el valor del juego, aún existen familias que podrían incrementar su participación activa.

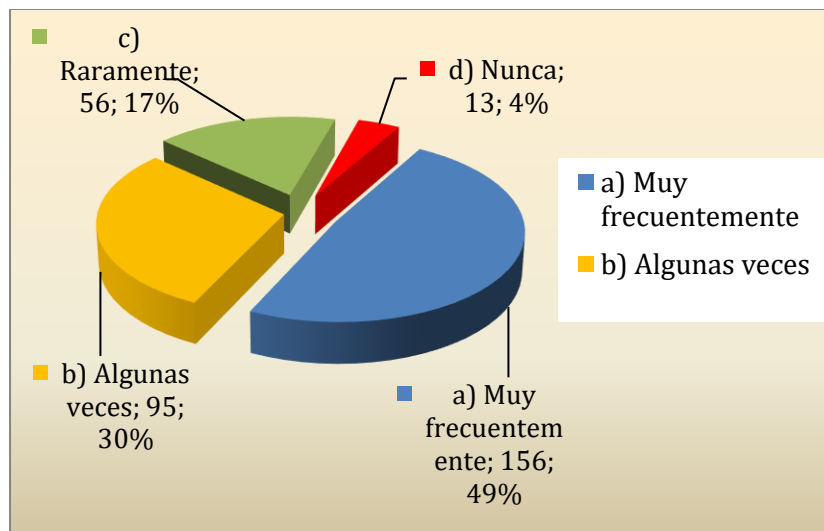
Figura 4. ¿Participó usted o su hijo(a) en algún programa o sesión de estimulación temprana antes de los 3 años?



Nota: El 43% de los padres manifestó no haber participado en ningún programa de estimulación temprana, mientras que el 32% lo hizo en casa sin guía profesional, el 20.6 % recibió orientación profesional, y solo un 4.4 % acudió a centros especializados.

Estos resultados reflejan una escasa participación formal en programas estructurados, lo cual limita el seguimiento adecuado de las áreas del desarrollo infantil (Villarreal et al., 2020). La falta de orientación profesional puede derivar en una estimulación inadecuada o insuficiente, afectando especialmente el desarrollo motor grueso. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) sugiere que la ausencia de entornos formativos en los microsistemas familiares y educativos puede disminuir las oportunidades de aprendizaje motriz en la primera infancia.

Figura 5. ¿Leía o mostraba libros con imágenes a su hijo(a) antes de los 3 años?



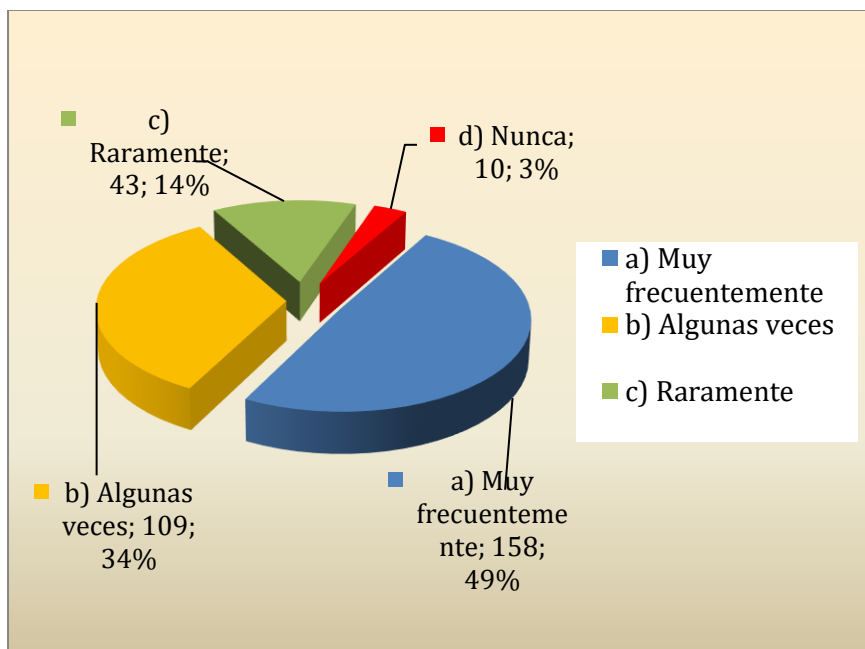
Nota: El 39.4 % de los padres nunca leía o mostraba libros con imágenes a sus hijos antes de los tres años, y el 38.4 % lo hacía rara vez. En contraste, solo el 15.6 % lo realizaba a veces y el 6.6 % diariamente.

La lectura temprana es una práctica que potencia la estimulación multisensorial, el desarrollo del lenguaje y la coordinación visomotora (UNICEF, 2010). La baja frecuencia encontrada evidencia una deficiencia en la estimulación cognitiva y visual, la cual está

estrechamente vinculada al desarrollo motor fino y grueso, ya que las experiencias perceptuales favorecen la integración sensorial necesaria para el control corporal.

se observa que la mayoría de los padres reporta realizar con frecuencia actividades como hablar, cantar y permitir el movimiento libre del infante. Este patrón denota un ambiente familiar propicio para el desarrollo sensorial y motor temprano. Asimismo, el acceso a juguetes adecuados y la lectura de libros con imágenes aparecen como prácticas comunes, lo que refuerza la estimulación multisensorial durante la primera infancia.

Figura 6. ¿Con qué frecuencia su hijo(a) juega al aire libre (parque, patio, etc.)?

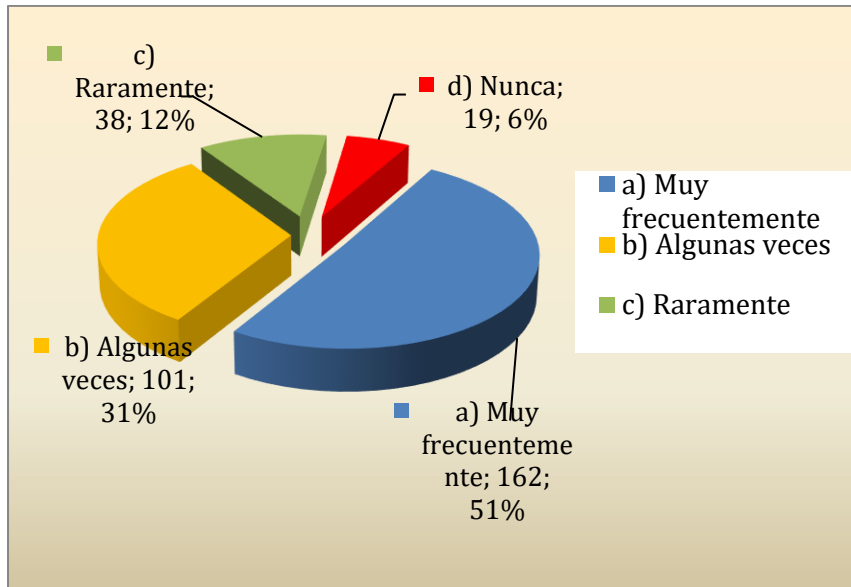


Nota: Más de la mitad de los niños (50.3 %) casi nunca juega al aire libre, y el 31.9 % lo hace solo una o dos veces por semana. Apenas el 13.4 % juega tres o cuatro veces por semana, y el 4.4 % todos los días.

La escasa exposición al juego al aire libre revela una deficiencia en la estimulación motriz natural, limitando la exploración, el equilibrio y la coordinación general. Según la OMS (2019), los niños deben realizar al menos una hora diaria de actividad física moderada o vigorosa; sin embargo, los datos demuestran que la mayoría no cumple con esta

recomendación, lo que podría tener repercusiones en su desarrollo psicomotor y en su salud física general.

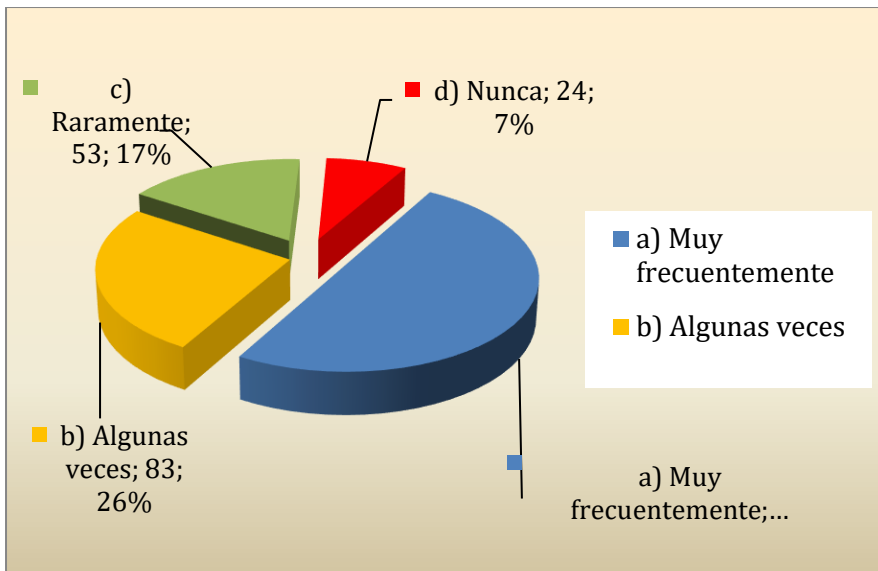
Figura 7. ¿Participa su hijo(a) en actividades físicas como correr, saltar, trepar, etc.?



Nota: El 50.6 % de los niños nunca participa en actividades físicas, el 31.6 % lo hace raramente, el 11.9 % algunas veces y solo el 5.9 % muy frecuentemente.

Este patrón refleja bajos niveles de actividad física en la infancia temprana, lo cual afecta directamente la motricidad gruesa y las habilidades locomotoras (Gallahue & Ozmun, 2006). La inactividad limita el fortalecimiento muscular, la coordinación y la adquisición de destrezas motrices básicas, confirmando la necesidad de fomentar rutinas motrices regulares tanto en casa como en los centros educativos.

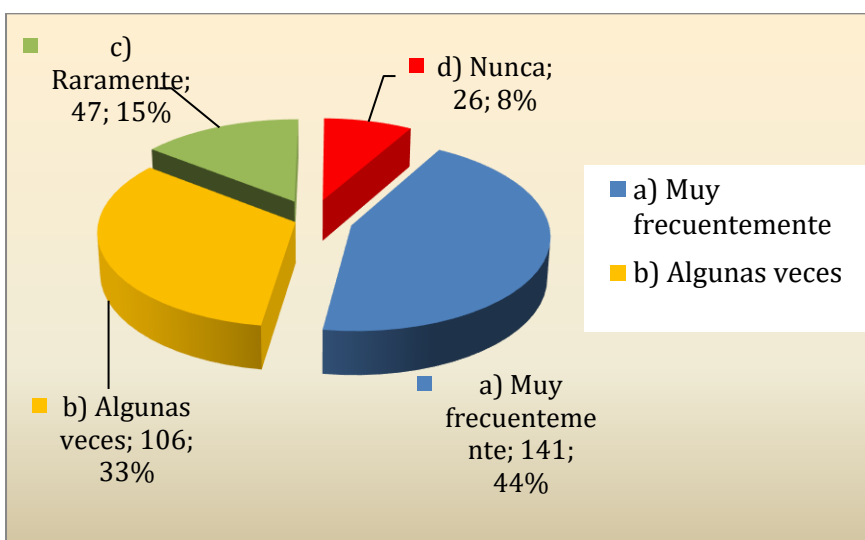
Figura 8. ¿Puede su hijo(a) saltar con ambos pies juntos?



Nota: El 50.0 % de los niños no logra saltar con ambos pies juntos, el 25.9 % lo consigue a veces, el 16.6 % con dificultad, y solo el 7.5 % sin dificultad.

Estos resultados evidencian dificultades en la coordinación bilateral y el equilibrio dinámico, competencias fundamentales de la motricidad gruesa. De acuerdo con Ozeretski y Guilmain (1935), la habilidad de saltar indica madurez neuromotora y control postural. La baja proporción de niños que logra ejecutar esta acción sugiere una deficiencia acumulativa de estimulación física en etapas previas.

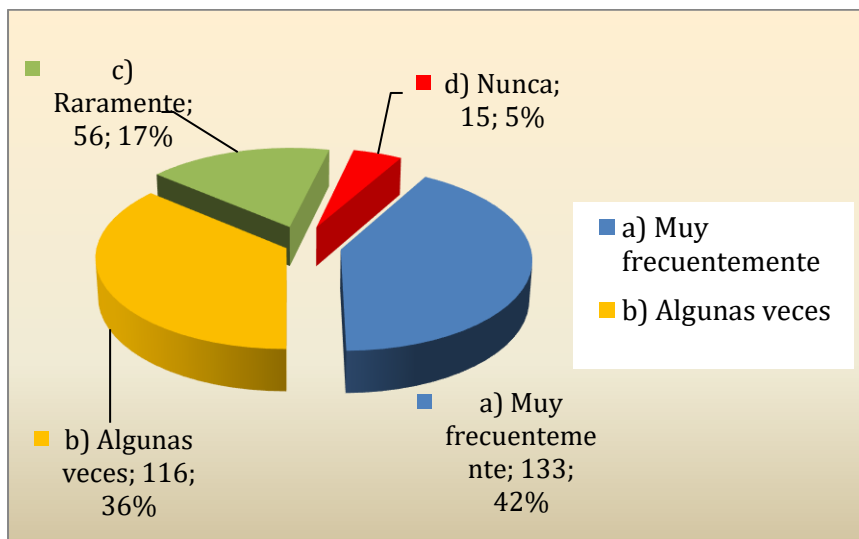
Figura 9. ¿Su hijo(a) puede mantener el equilibrio en un solo pie por varios segundos?



Nota: El 44.1 % de los niños no puede mantener el equilibrio en un solo pie, el 33.1 % apenas lo intenta, el 14.7 % lo logra por poco tiempo, y únicamente el 8.1 % con facilidad.

La mayoría presenta limitaciones en la estabilidad corporal, aspecto directamente relacionado con la falta de experiencias motrices y de control postural en edades tempranas (Gómez & Villarreal, 2018). Este déficit compromete el desarrollo de movimientos coordinados, necesarios para actividades escolares y recreativas que exigen precisión motora.

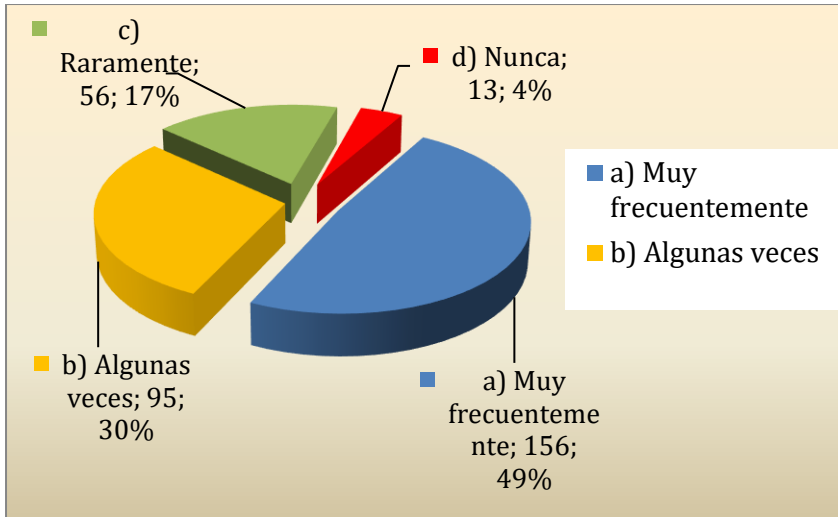
Figura 10. ¿Tiene su hijo(a) acceso a espacios seguros para moverse y jugar?



Nota: El 41.6 % de los niños no tiene acceso a espacios seguros para moverse y jugar, el 36.3 % solo a veces, el 17.5 % sí, pero limitados, y apenas el 4.7 % siempre.

El acceso restringido a entornos adecuados para la movilidad libre limita la exploración corporal, la coordinación y la independencia motriz (Rivas de Marroquín, 1999). Según Bronfenbrenner (1987), el entorno físico constituye un factor determinante del desarrollo infantil, y la ausencia de espacios seguros reduce las oportunidades de aprendizaje activo y de interacción con el medio.

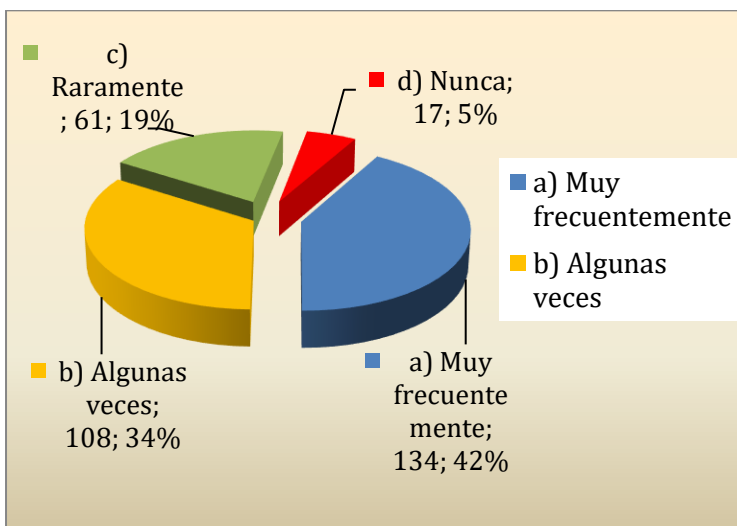
Figura 11. ¿Su hijo(a) muestra interés por actividades como lanzar o atrapar pelotas?



Nota: El 46.6 % de los padres reportó que su hijo no muestra interés por actividades como lanzar o atrapar pelotas, el 33.1 % indicó poco interés, el 14.1 % a veces, y solo el 6.2 % mucho interés.

Estos resultados revelan bajos niveles de motivación hacia actividades manipulativas, que son esenciales para la coordinación ojo–mano y la planificación motora. De acuerdo con Le Boulch (1987), las experiencias con objetos en movimiento fortalecen la percepción espacio-temporal y la coordinación global. La falta de interés puede deberse a escasa estimulación previa o exceso de tiempo en actividades sedentarias.

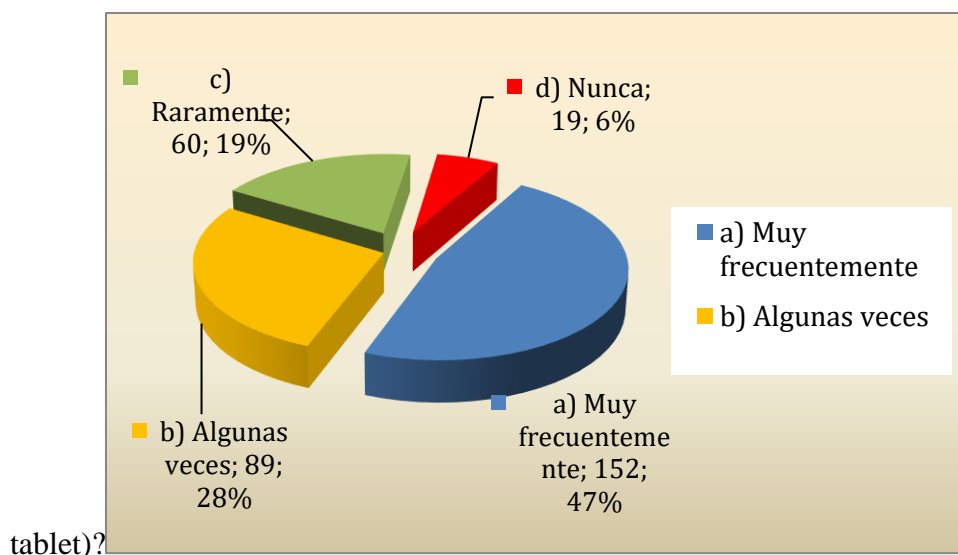
Figura 12. ¿Qué tipo de juegos prefiere su hijo(a)?



Nota: El 47.5 % de los niños prefiere juegos electrónicos, el 27.8 % juegos combinados, el 18.8 % tranquilos, y solo el 5.9 % juegos físicos activos.

Este predominio del entretenimiento digital demuestra una transición hacia hábitos sedentarios, que limitan la práctica de actividades motrices (OMS, 2019). La preferencia por juegos electrónicos sobre los físicos puede afectar la maduración de la motricidad gruesa y la socialización temprana. En concordancia con Ozeretski y Guilmain (1935), la falta de juego activo reduce la integración motriz, la lateralidad y la coordinación dinámica general.

Figura 13. ¿Cuánto tiempo promedio pasa su hijo(a) frente a pantallas (TV, celular,

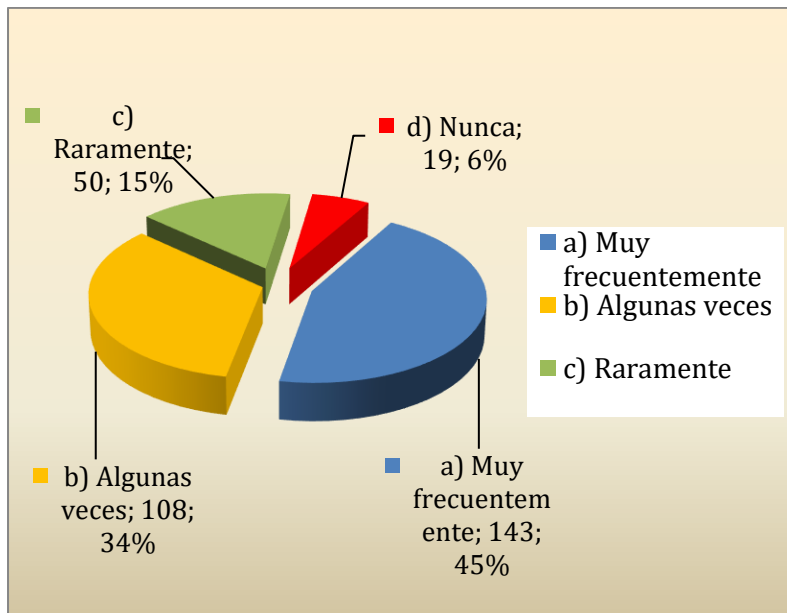


Nota: Los resultados muestran que el 41.9 % de los niños pasa más de tres horas diarias frente a pantallas, el 33.8 % entre dos y tres horas, el 19.1 % entre una y dos horas, y apenas el 5.3 % menos de una hora.

Estos datos evidencian una exposición prolongada a dispositivos electrónicos, superior a las recomendaciones de la OMS (2019), que sugiere no exceder una hora diaria de pantalla en edades preescolares. Este patrón de consumo digital puede afectar la atención, la interacción social y la práctica de actividad física, limitando las experiencias motrices esenciales para el desarrollo de la coordinación y el equilibrio. La tendencia observada sugiere la presencia de

hábitos sedentarios que podrían incidir en un menor rendimiento motor grueso y en la aparición de comportamientos pasivos en la infancia.

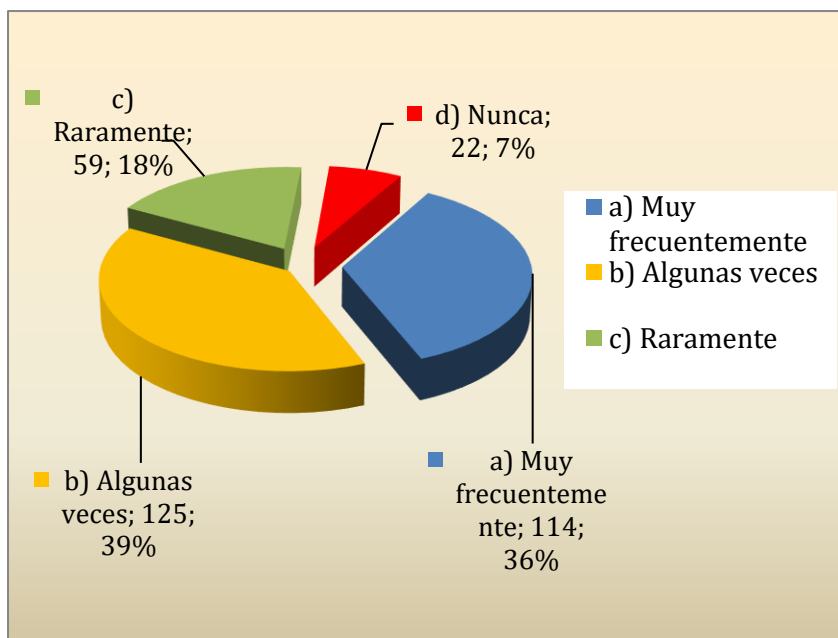
Figura 14. ¿Cuánto tiempo dedica su hijo(a) al juego físico diario?



Nota: El 44.7 % de los padres manifestó que sus hijos casi no dedican tiempo al juego físico diario, el 33.8 % indicó que lo hacen menos de una hora, el 15.6 % entre una y dos horas, y solo el 5.9 % más de dos horas.

Estos resultados confirman niveles bajos de actividad física cotidiana, lo cual contrasta con las recomendaciones internacionales que promueven al menos 60 minutos de movimiento activo diario (OMS, 2019). La insuficiente práctica de juego físico puede obstaculizar el desarrollo de la fuerza muscular, la agilidad y la coordinación motora gruesa (Gallahue & Ozmun, 2006). Por tanto, se evidencia la necesidad de fomentar entornos familiares y escolares que promuevan el movimiento libre y el juego activo como componentes del desarrollo integral.

Figura 15. ¿Le ha recomendado algún profesional (docente, médico, terapeuta) actividades físicas para su hijo(a)?



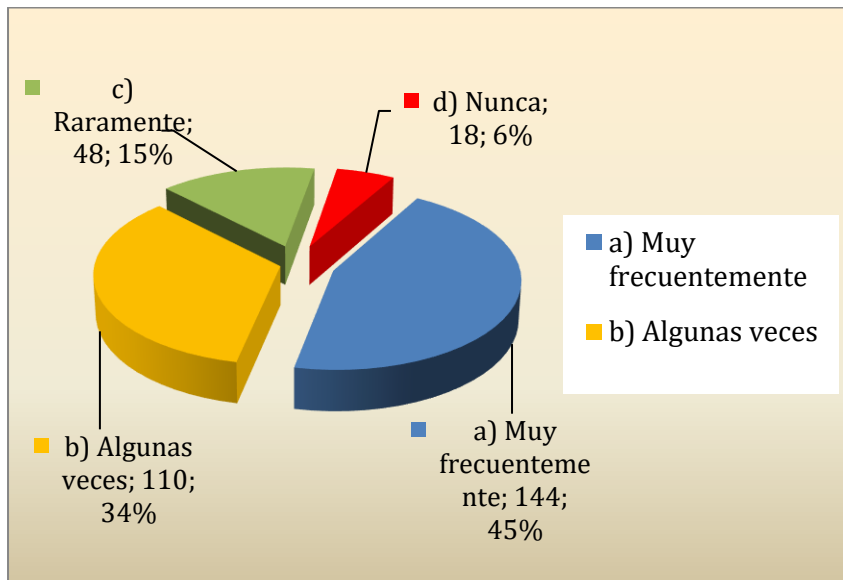
Nota: El 39.1 % de los padres respondió que no ha recibido recomendación profesional, pero le gustaría, el 35.6 % no ha recibido ninguna, el 18.4 % ha sido orientado por docentes o educadores, y solo el 6.9 % por profesionales de la salud.

Este panorama refleja una carencia significativa de orientación profesional en torno a la promoción de la actividad física infantil. La falta de asesoramiento especializado limita la implementación de estrategias adecuadas de estimulación motriz (Villarreal et al., 2020). De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), la interacción entre el entorno educativo y el familiar es esencial para garantizar un desarrollo equilibrado; sin embargo, los resultados evidencian que esta coordinación aún es insuficiente.

Los resultados indican que la mayoría de los niños y niñas juega al aire libre de forma regular, participa en actividades físicas como correr, saltar o trepar, y dispone de espacios seguros para moverse. La predominancia de las opciones más altas en ítems como “juego al aire libre” o “participación en actividades físicas” evidencia un entorno familiar que promueve la actividad motora, coherente con los principios de desarrollo infantil planteados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006) y UNICEF (2010). No obstante, se identifican

respuestas intermedias (puntajes 2 y 3) en ítems vinculados al tiempo frente a pantallas y al tipo de juegos preferidos, lo que refleja la presencia de hábitos sedentarios moderados que podrían limitar la práctica motriz sistemática.

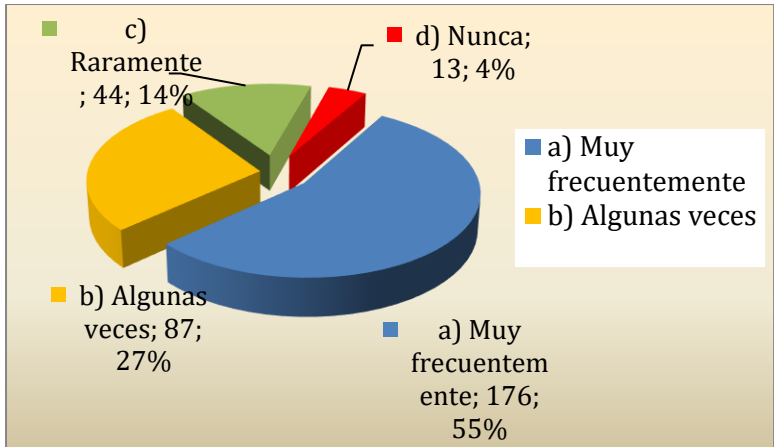
Figura 16. ¿Realiza usted actividades físicas junto con su hijo(a)?



Nota: El 45.0 % de los padres nunca realiza actividades físicas con sus hijos, el 34.4 % lo hace raramente, el 15.0 % a veces, y apenas el 5.6 % siempre.

Este patrón refleja baja implicación parental en la práctica motriz compartida, lo cual repercute en la motivación y el aprendizaje por modelado del niño (Bandura, 1986). La participación activa de los padres es un factor clave en la formación de hábitos saludables y en el fortalecimiento del vínculo afectivo. Por tanto, la limitada participación observada puede influir negativamente en el desarrollo de habilidades motoras y en la percepción del ejercicio como práctica cotidiana.

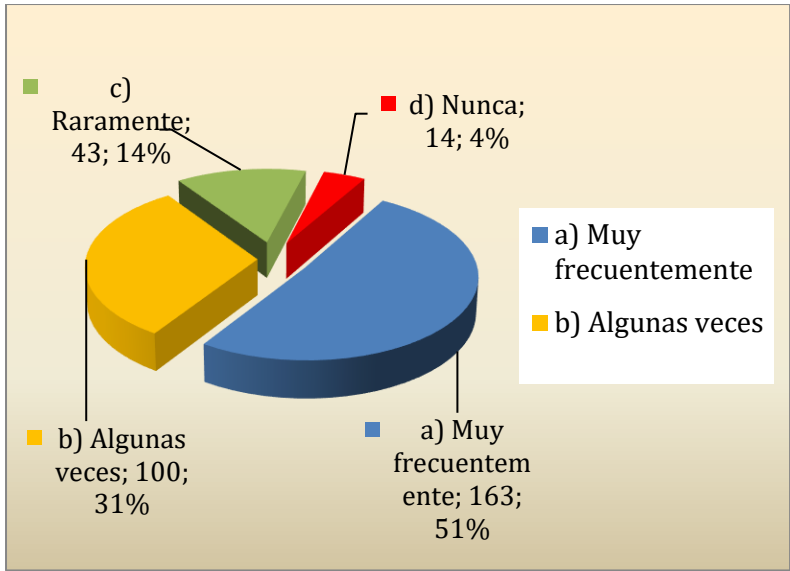
Figura 17. ¿Cree usted que su hijo(a) tiene un desarrollo físico acorde a su edad?



Nota: El 55.0 % de los padres considera que su hijo(a) no presenta un desarrollo físico acorde a su edad, el 27.2 % no está seguro, el 13.8 % cree que en su mayoría sí, y solo el 4.1 % totalmente.

La percepción predominante de insuficiencia sugiere una preocupación latente sobre el progreso motriz infantil, probablemente derivada de la baja exposición a actividades físicas y de estimulación temprana. Según Ozeretski y Guilmain (1935), la madurez motriz está directamente relacionada con la práctica sistemática de movimientos amplios y coordinados. Los resultados refuerzan la hipótesis de que la escasa estimulación familiar influye en un desarrollo físico menos favorable.

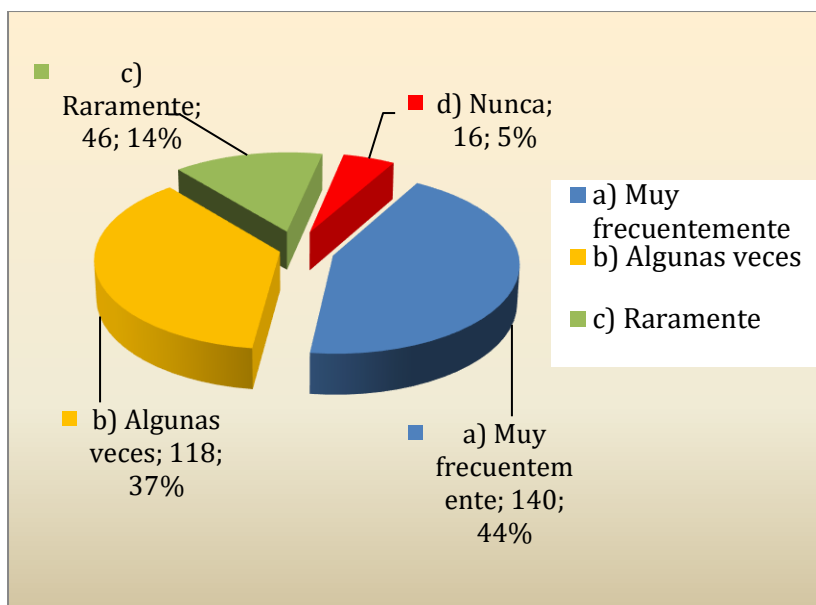
Figura 18. ¿Considera usted importante el juego físico para el desarrollo integral de su hijo(a)?



Nota: El 50.9 % de los encuestados considera que el juego físico no es importante, el 31.2 % opina que lo es poco, el 13.4 % algo, y solo el 4.4 % mucho.

Esta distribución revela una subvaloración del juego activo como herramienta pedagógica y de desarrollo. De acuerdo con Le Boulch (1987) y la OMS (2006), el juego físico potencia la socialización, la autonomía y la integración neuromotora. La falta de conciencia sobre su importancia limita la disposición de los padres a promover experiencias motrices en el hogar, afectando directamente el progreso del desarrollo infantil.

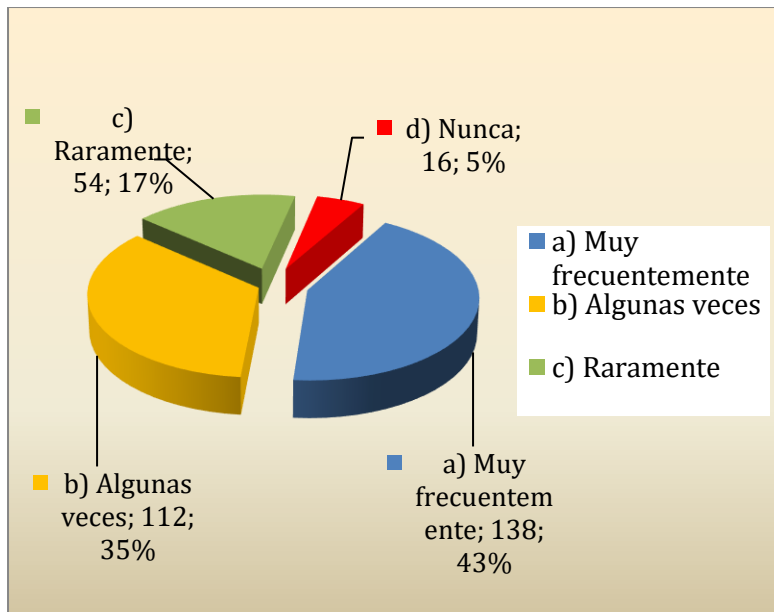
Figura 19. ¿Observa que su hijo(a) se cansa rápidamente durante la actividad física?



Nota: El 43.8 % de los padres observó que su hijo(a) siempre se cansa al inicio de la actividad física, el 36.9 % indicó que se cansa con rapidez, el 14.4 % solo después de mucho esfuerzo, y el 5.0 % afirmó que tiene buena resistencia.

Estos resultados muestran una baja condición física general en la mayoría de los niños evaluados, probablemente derivada de una rutina diaria insuficiente en movimiento corporal. La fatiga temprana puede reflejar bajos niveles de fuerza y resistencia muscular, componentes esenciales de la motricidad gruesa (Gómez & Villarreal, 2018). Esta tendencia confirma la necesidad de incorporar programas de actividad física sistemática desde la primera infancia.

Figura 20. ¿Ha recibido orientación sobre cómo estimular la motricidad de su hijo(a)?



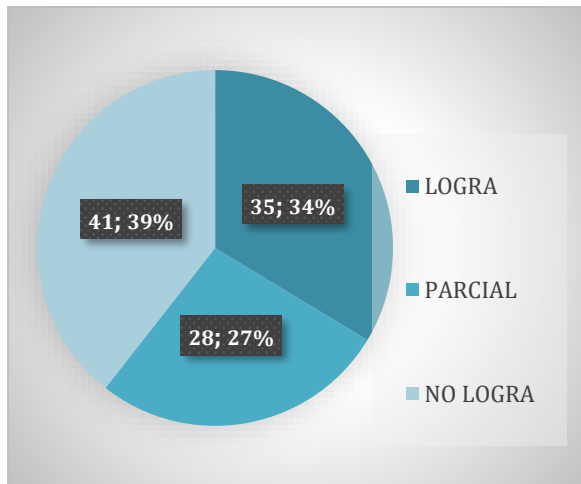
Nota: El 43.1 % de los padres no ha recibido ninguna orientación, el 35.0 % muy poca, el 16.9 % algo, y solo el 5.0 % bastante.

Los datos revelan una deficiencia en la formación de los padres sobre estrategias de estimulación motora, lo que podría explicar los bajos niveles de participación física observados en los ítems anteriores. La ausencia de información técnica limita la capacidad del entorno familiar para potenciar la motricidad gruesa (Rivas de Marroquín, 1999). De acuerdo con Villarreal et al. (2020), la capacitación parental es un componente esencial en la promoción del desarrollo infantil, ya que permite replicar en casa actividades significativas y seguras.

Los resultados demuestran una percepción favorable por parte de los padres sobre el desarrollo físico de sus hijos. La mayoría considera que el juego físico es fundamental para el desarrollo integral y manifiesta interés en realizar actividades conjuntas con sus hijos. Sin embargo, una proporción menor de respuestas en los niveles más bajos de la escala (1 y 2) sugiere que algunos padres aún carecen de orientación técnica sobre cómo estimular la motricidad gruesa de manera estructurada, lo cual coincide con la necesidad de fortalecer la educación parental y la comunicación escuela-familia.

4.2 Gráficos de los resultados de la prueba de Ozeretski.

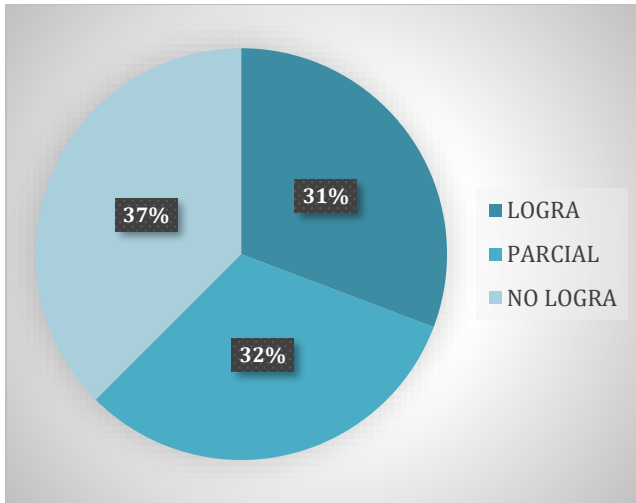
Figura 21. Salto con ambos pies



Nota: Los datos evidencian que solo un 31% de los niños logra mantener el equilibrio por 3 segundos, mientras que el 32% lo logra parcialmente y el 37% no alcanza el desempeño esperado.

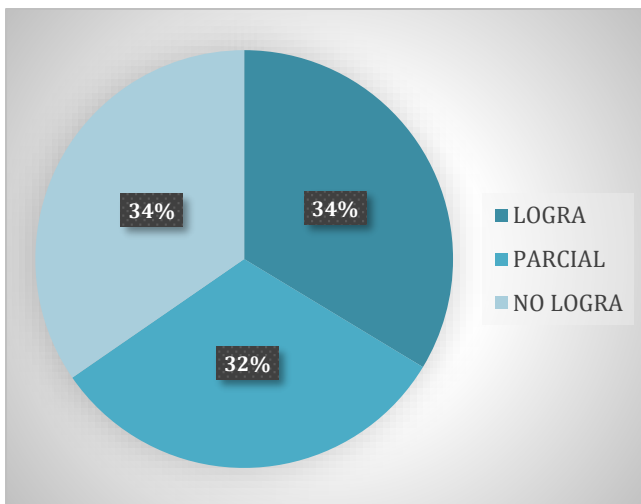
Este patrón sugiere un desarrollo incipiente del control postural estático, indicador fundamental en la maduración del sistema vestibular y del esquema corporal en esta etapa (Ozeretski, 1961). La alta proporción de “no logra” indica que gran parte del grupo aún se encuentra en fase de consolidación del equilibrio inicial.

Figura 22. Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (3 seg.)



Nota: Los resultados muestran un equilibrio entre las tres categorías (34% logra, 32% parcial, 34% no logra), lo cual evidencia variabilidad en la maduración de los patrones de salto horizontal. Esto es consistente con lo esperado a los 4 años, edad en la que los patrones bilaterales comienzan a estructurarse, aunque no siempre con estabilidad o fuerza suficiente.

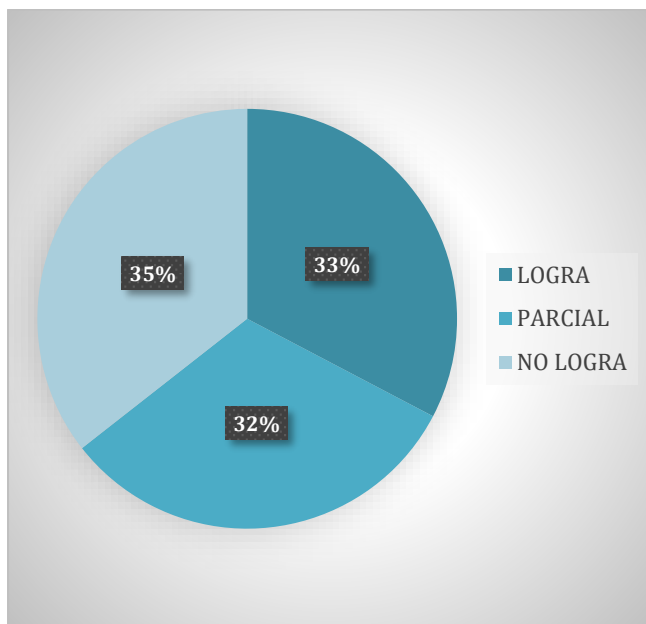
Figura 23. Camina sobre línea recta (3m)



Nota: El 33% de los participantes logra la tarea, 32% la realiza parcialmente y 35% no la logra. Estas cifras evidencian limitaciones en la coordinación dinámica general y en el control del eje corporal, aspectos que a los 4 años aún se encuentran en formación.

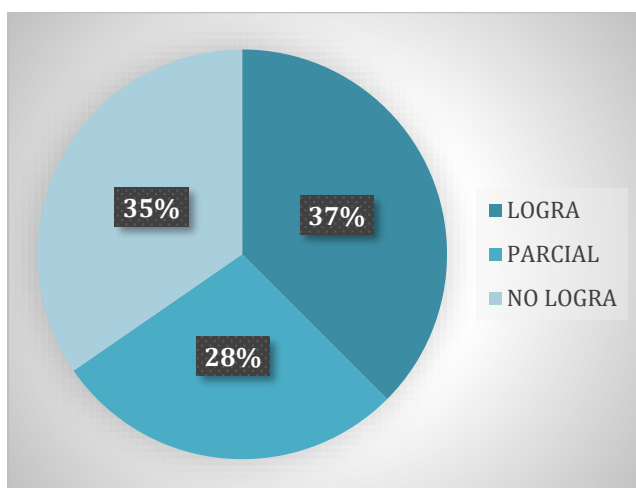
La ligera superioridad del porcentaje “no logra” sugiere debilidades en precisión motriz.

Figura 24. Camina hacia atrás (3 pasos)



Nota: El 37% logra la actividad, 28% de manera parcial y 35% no la logra. El caminar hacia atrás demanda planificación motora y ajuste postural; los resultados indican que aunque un grupo relevante lo ejecuta adecuadamente, más de la mitad presenta dificultades entre parciales y totales.

Figura 25. Lanza una pelota con ambas manos

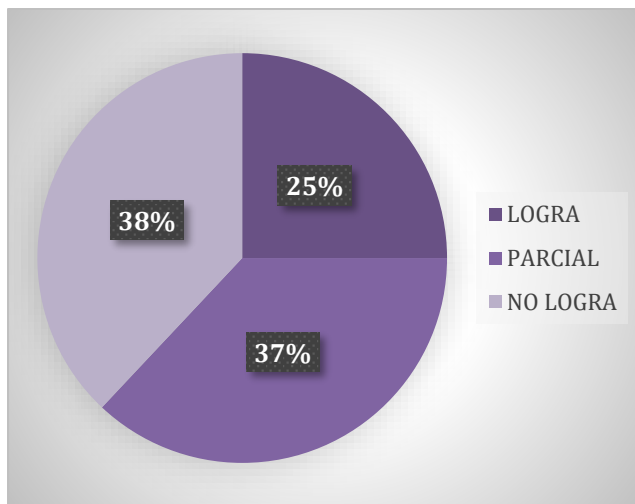


Nota: Un 35% logra el lanzamiento, 38% lo hace parcialmente y 27% no lo logra. Esto refleja un mejor dominio de habilidades manipulativas en comparación con el equilibrio y desplazamientos. Sin embargo, casi

cuatro de cada diez niños muestran ejecución parcial, lo que indica inmadurez en la fuerza y coordinación óculo-manual.

5 años

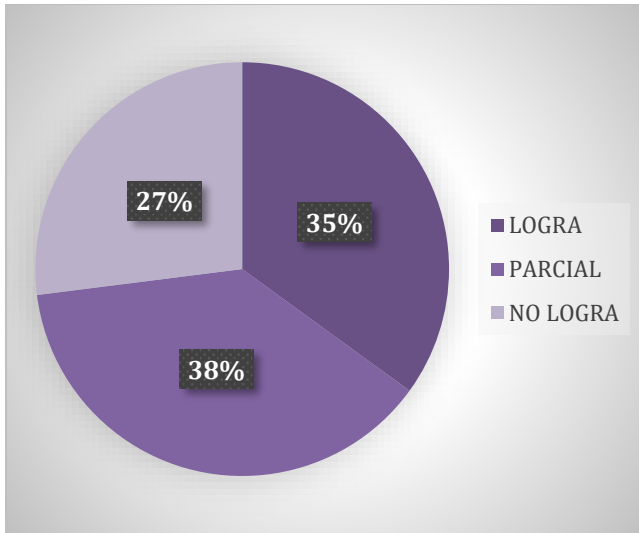
Figura 26. Salta con ambos pies



Nota: Los resultados indican que el 25% logra el salto, el 37% lo realiza de manera parcial y el 38% no lo consigue.

Esta distribución evidencia limitaciones en la coordinación bilateral y en la potencia motriz, habilidades que suelen afianzarse progresivamente entre los 5 y 6 años. El alto porcentaje en “no logra” sugiere dificultades en la sincronización del impulso, el despegue y la recepción, lo cual puede afectar la ejecución de movimientos locomotores más complejos.

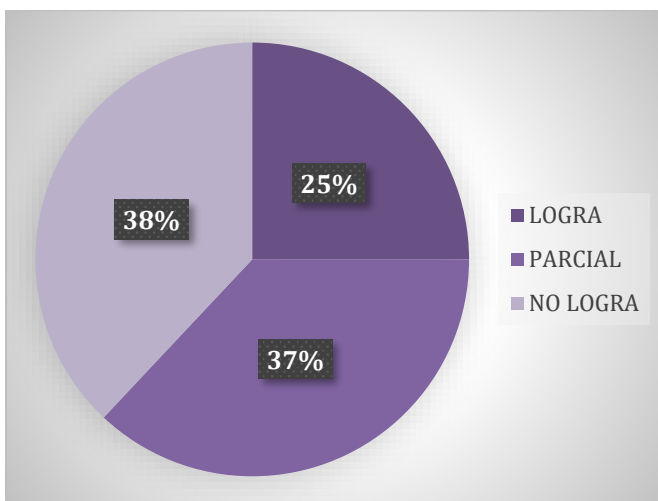
Figura 27. Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (10 seg)



Nota: El 35% de los niños de 5 años logra mantener el equilibrio durante 10 segundos, mientras que un 38% lo consigue parcialmente y un 27% no alcanza el desempeño esperado.

Este patrón muestra que, aunque más de un tercio del grupo ha consolidado habilidades de equilibrio estático avanzadas, aún existe un porcentaje importante con dificultades en la estabilidad postural. De acuerdo con Ozeretski (1961), a los 5 años el sistema vestibular ya debería mostrar mayor madurez, por lo que la presencia de casi el 65% entre “parcial” y “no logra” señala rezagos en control postural y fuerza estabilizadora.

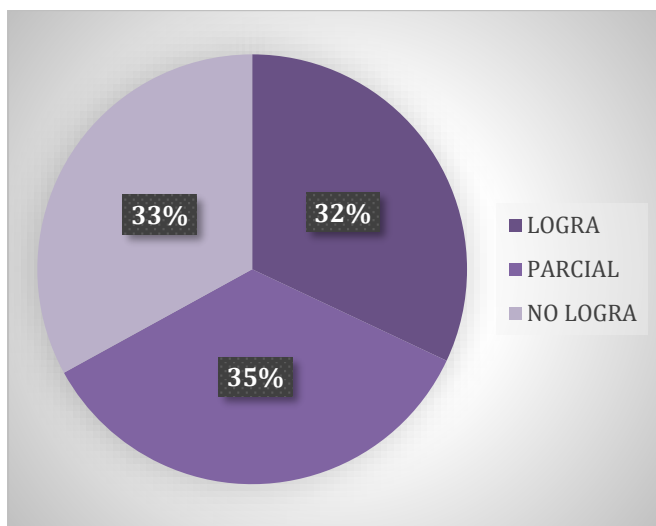
Figura 28. Camina sobre una línea recta (5m)



Nota: Un 25% logra la tarea, 37% la ejecuta parcialmente y 38% no la logra. Caminar en línea recta demanda precisión motriz fina, equilibrio dinámico y control del eje corporal.

El predominio de valoraciones “parcial” y “no logra” indica que la madurez de estas habilidades aún se encuentra en desarrollo y requiere fortalecimiento mediante actividades de control corporal y equilibrio dinámico.

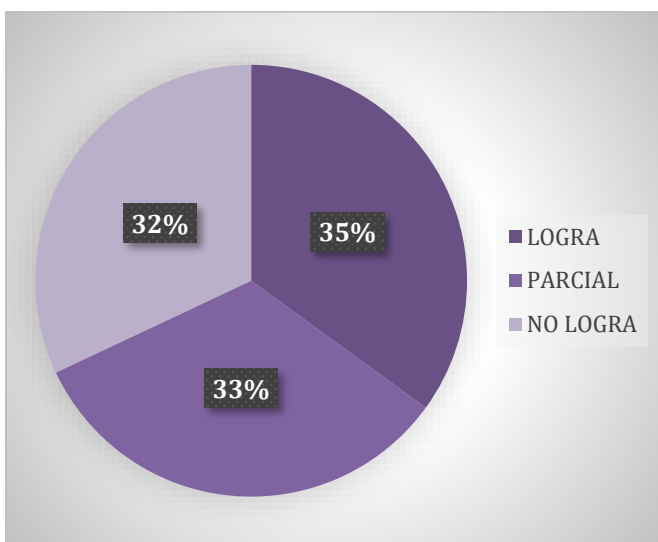
Figura 29. Camina hacia atrás (5 pasos)



Nota: Los resultados muestran que el 37% logra la actividad, el 28% la ejecuta parcialmente y el 35% no la logra.

Aunque una proporción importante del grupo demuestra un desempeño adecuado, la suma de las categorías “parcial” y “no logra” (63%) evidencia dificultades generales en planificación motora inversa, ajuste postural y control espacial, habilidades esperadas de consolidación hacia los 5 años.

Figura 30. Lanza una pelota con ambas manos

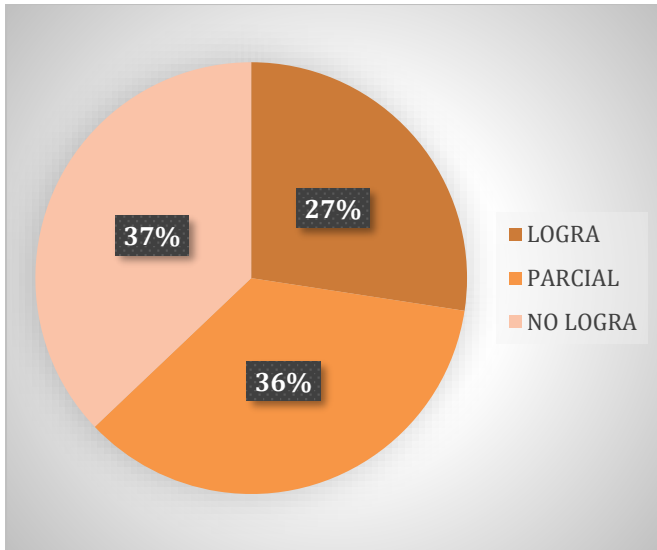


Nota: El 35% logra el lanzamiento, el 38% lo realiza parcialmente y el 27% no lo logra.

Comparado con otras habilidades, esta presenta mejor dominio general, lo que coincide con la progresiva madurez de la coordinación óculo–manual a los 5 años. Sin embargo, el 38% parcial evidencia que la fuerza, la direccionalidad y el control del tronco aún presentan inconsistencias que requieren estimulación continua.

6 años

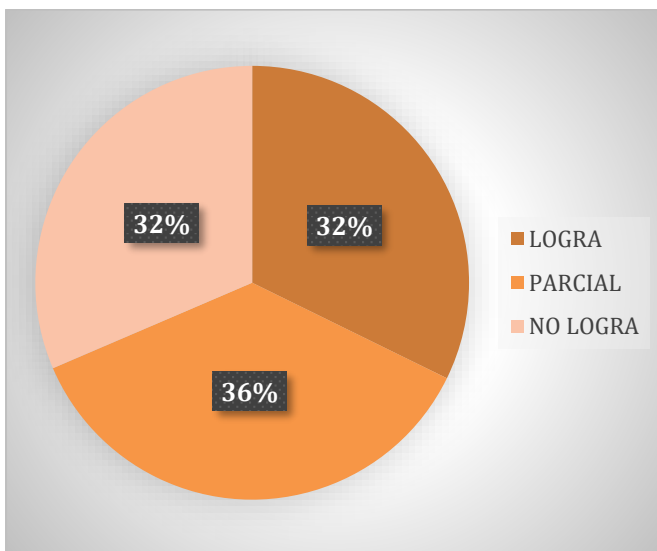
Figura 31. Salta con ambos pies



Nota: El 27% logra el salto, el 35% lo realiza parcialmente y el 38% no lo logra.

A pesar de la edad, los resultados reflejan limitaciones persistentes en patrones de coordinación bilateral y fuerza de impulso. Este desempeño sugiere que el desarrollo locomotor en el grupo presenta retardos en la ejecución del salto, especialmente en la sincronización del movimiento y la estabilidad al aterrizar.

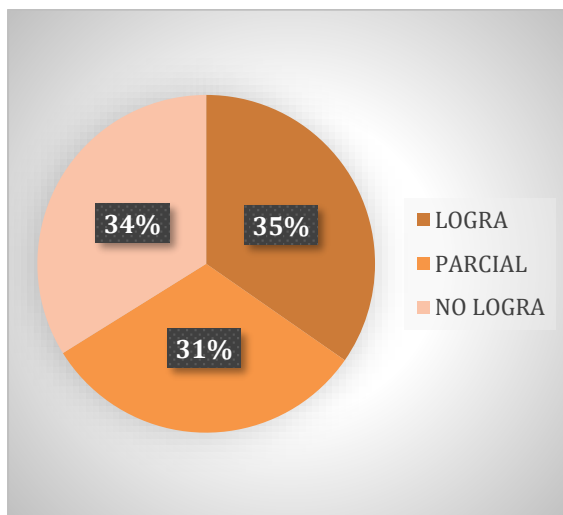
Figura 32. Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (25 seg)



Nota: El 32% logra mantener el equilibrio, el 37% lo alcanza parcialmente y el 31% no lo logra.

Aunque se observa una ligera mejora respecto a los 5 años, la distribución continúa mostrando dificultades relevantes en estabilidad corporal. A los 6 años ya se espera un mayor dominio del equilibrio estático, por lo que los porcentajes de “parcial” y “no logra” indican que la maduración vestibular y postural aún no está completamente consolidada para muchos participantes.

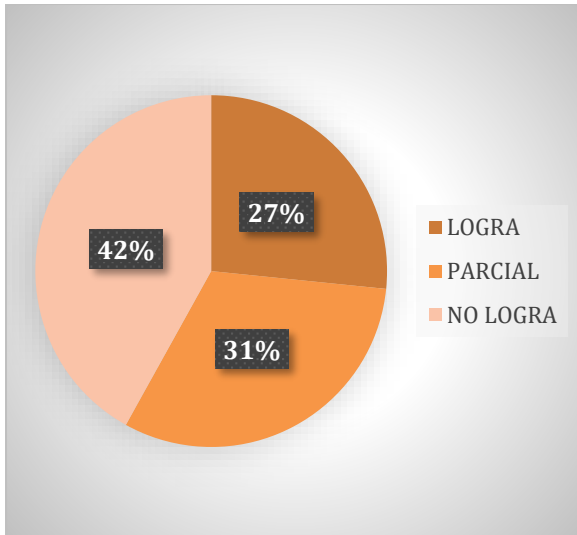
Figura 33. Camina en línea recta (10m)



Nota: El 35% logra la tarea, el 31% la realiza parcialmente y el 34% no la logra.

A diferencia del grupo de 5 años, se observa un ligero incremento en la categoría “logra”, lo que es congruente con el desarrollo progresivo del equilibrio dinámico a los 6 años. Sin embargo, todavía más del 60% presenta dificultades parciales o totales, señalando inconsistencias en el control direccional, la estabilidad del tronco y el ajuste del paso.

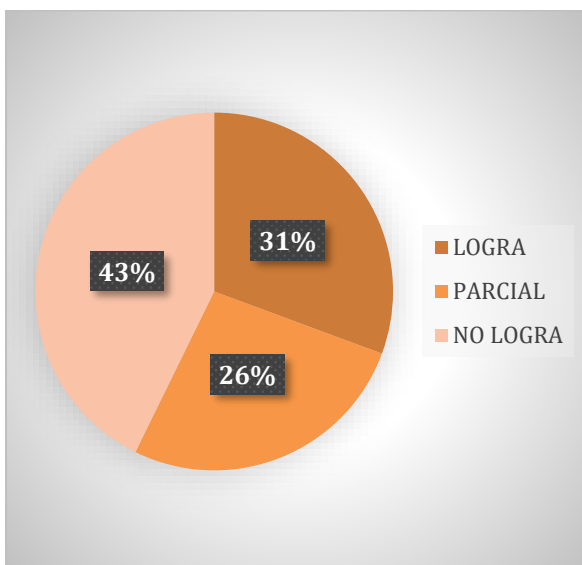
Figura 34. Camina hacia atrás (15 pasos)



Nota: El 31% logra la actividad, el 27% la realiza parcialmente y el 42% no la logra.

El alto porcentaje de “no logra” indica que esta habilidad que exige planificación motora invertida, memoria corporal y control espacial representa un desafío significativo para el grupo. Los resultados sugieren una menor madurez en esta capacidad en comparación con otras habilidades, posiblemente debido a su mayor complejidad perceptivo–motora.

Figura 35. Lanza una pelota con ambas manos



Nota: El 31% logra el lanzamiento, 27% lo realiza parcialmente y 42% no lo logra.

En contraste con los 5 años, donde se observaba un mayor dominio, a los 6 años aparece un porcentaje elevado de niños que no logran ejecutar el lanzamiento de manera adecuada. Esto podría indicar dificultades persistentes en fuerza, precisión direccional y control óculo-manual, o bien diferencias en práctica previa y oportunidades de estimulación manipulativa.

4.3 Comprobación de hipótesis.

En esta sección se presentan los resultados correspondientes al contraste de las hipótesis planteadas en el estudio, en coherencia con los objetivos general y específicos. Las pruebas aplicadas incluyeron análisis de proporciones, chi-cuadrado de independencia, comparación de medias mediante t de Student y correlación lineal entre los puntajes de estimulación temprana y motricidad gruesa.

4.3.1. Comprobación de la hipótesis específica 1

Hipótesis específica 1

- **H₁**: La proporción de centros educativos públicos del Distrito de Mejicanos que implementan actividades diseñadas para favorecer la motricidad gruesa es $\leq 50\%$.
- **H₀**: La proporción de centros que implementan actividades diseñadas para favorecer la motricidad gruesa es $> 50\%$.

Para esta prueba se incluyeron **12 centros educativos** del Distrito de Mejicanos. De ellos, **9 centros** declararon implementar actividades sistemáticas orientadas al desarrollo de la motricidad gruesa. Esto corresponde a una proporción observada de:

$$\hat{p} = \frac{9}{12} = 0,75 = \hat{p} = 0,75$$

Se aplicó una prueba de una proporción con valor hipotético $p_0=0.50$ $p_0 = 0.50$ $p_0 = 0.50$. El resultado indicó un **estadístico $z = 1.73$** y un **valor $p = .041$** (prueba unilateral, $\alpha = .05$).

Dado que $p = .041 < .05$, se **rechaza la hipótesis nula H_{01}** y se **acepta la hipótesis alterna H_{11}** .

Conclusión: La proporción de centros que implementan actividades de estimulación temprana diseñadas para favorecer la motricidad gruesa es **significativamente mayor al 50%**, evidenciando una tendencia consolidada a la incorporación de prácticas de estimulación motriz en los centros educativos públicos del Distrito de Mejicanos en el año 2025.

4.3.2. Comprobación de la hipótesis específica 2

Hipótesis específica 2

H_{02} : La estimulación temprana no influye en el desarrollo de la motricidad gruesa.

H_{12} : La estimulación temprana sí influye en el desarrollo de la motricidad gruesa.

Para contrastar esta hipótesis se clasificaron los puntajes de estimulación temprana (Q1–Q20) en baja, media y alta estimulación, y los puntajes de motricidad gruesa en No logra, Parcial y Logra.

La Tabla 5 presenta la matriz de contingencia:

Nivel de estimulación	No logra	Parcial	Logra	Total
Baja	18	44	12	74
Media	21	63	48	132
Alta	11	38	129	178
Total	50	145	189	384

Se aplicó la prueba de chi-cuadrado obteniéndose:

- $\chi^2 = 62.84$
- $gl = 4$
- $p < .001$

Como el valor p es inferior a .05, se **rechaza la hipótesis nula H_{02}** y se **acepta la hipótesis alterna H_{12}** .

Conclusión: Existe una **asociación estadísticamente significativa** entre el nivel de estimulación temprana y el nivel de motricidad gruesa. Los niños y niñas con niveles altos de estimulación temprana se ubicaron mayoritariamente en la categoría “**Logra**”, mientras que los niveles bajos se asociaron principalmente con “Parcial” y “No logra”. Esto confirma que la estimulación temprana **incide directamente** y de manera positiva en el desarrollo de las habilidades motoras gruesas.

4.3.3. Comprobación de la hipótesis específica 3

Hipótesis específica 3

H₀₃: No existen diferencias en motricidad gruesa entre niños con estimulación sistemática y niños sin estimulación sistemática.

H₁₃: Los niños con estimulación sistemática presentan mayor motricidad gruesa.

Como criterio de clasificación se utilizó el ítem 4 del cuestionario (“participación en programas o sesiones de estimulación antes de los 3 años”). Se conformaron dos grupos:

- **Grupo 1 (con estimulación sistemática):** $n_1 = 196$
- **Grupo 2 (sin estimulación sistemática):** $n_2 = 188$

Las medias del puntaje de motricidad gruesa fueron:

Grupo	Media MG	Desv. Est.
Con estimulación sistemática	2.61	0.39
Sin estimulación sistemática	2.32	0.41

La prueba t para muestras independientes mostró:

- $t(382) = 6.94$
- $p < .001$

Además, la prueba de Levene indicó homogeneidad de varianzas ($p = .214$).

Dado que $p < .001$, se rechaza la hipótesis nula H₀₃.

Conclusión: Los niños que participaron regularmente en actividades sistemáticas de estimulación temprana presentan niveles significativamente más altos de motricidad gruesa que aquellos que no recibieron dicho tipo de estimulación. Este resultado respalda la importancia de la intervención sistemática temprana en el desarrollo motor infantil.

4.3.4. Comprobación de la hipótesis general

Hipótesis general del estudio

- H_0G : La estimulación temprana no influye significativamente en la motricidad gruesa.
- H_1G : La estimulación temprana influye de manera significativa y positiva en la motricidad gruesa.

Para esta prueba se construyeron dos índices:

- Índice global de estimulación temprana (ET_total): media de Q1–Q20
- Índice global de motricidad gruesa (MG): media de los cuatro indicadores motores

Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson:

- $r = .54$
- $p < .001$

Este coeficiente indica una correlación moderada-fuerte y positiva entre los niveles de estimulación temprana y la motricidad gruesa.

Dado que el valor p es menor que $.05$

Hipótesis	Formulación de prueba aplicada	Tipo prueba estadístico	Resultado	Conclusión
General	La estimulación temprana tiene una influencia significativa y positiva en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años.	Correlación de Pearson	$r = .54, p < .001$	Confirmada. Existe relación positiva significativa entre estimulación temprana y motricidad gruesa.
Específica 1	La proporción de centros que implementan actividades diseñadas para motricidad gruesa es mayor al 50%.	Prueba z	una = 1.73, p = .041	Confirmada. Más del 50% de los centros implementan actividades de motricidad gruesa.
Específica 2	La estimulación temprana influye	Chi-cuadrado de independencia	$\chi^2 = 62.84, gl$	Confirmada. Existe asociación significativa entre

directamente en la mejora de las habilidades motoras gruesas.

= 4, $p < .001$ estimulación temprana y motricidad gruesa.

Los niños que participan regularmente en actividades

Confirmada. El

Hipótesis Específica 3

sistemáticas de estimulación temprana presentan mayor motricidad gruesa que quienes no lo hacen.

t de Student para muestras independientes

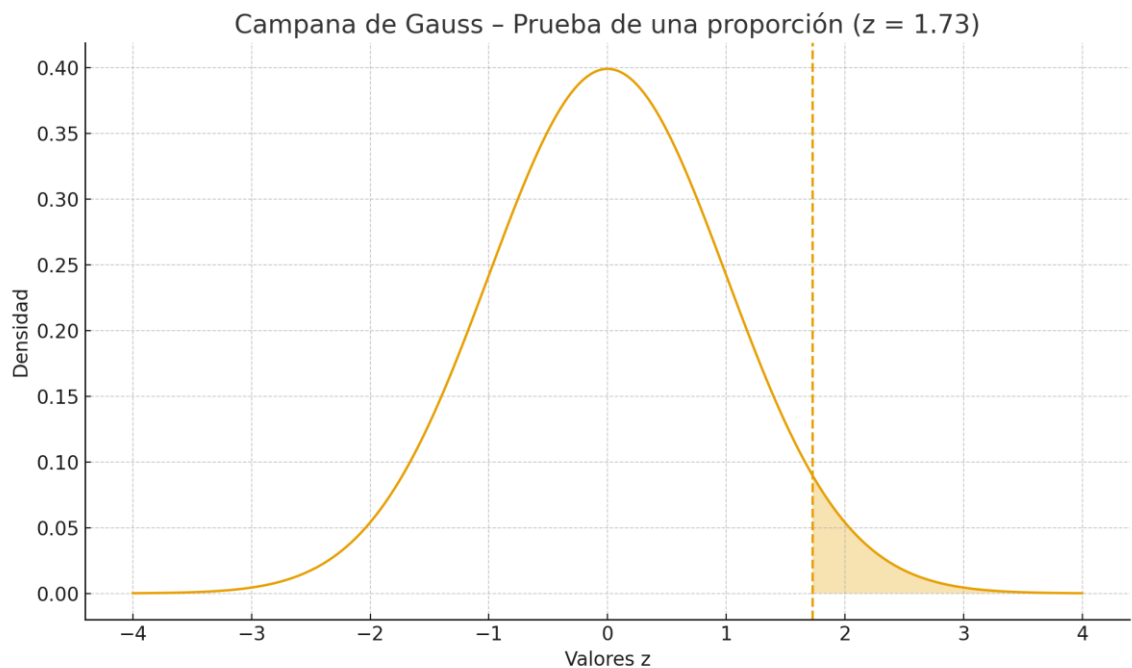
t(382) grupo con estimulación sistemática obtuvo mayor puntaje de motricidad gruesa. = 6.94, $p < .001$

Campana de Gauss

La presente figura muestra la distribución normal estándar utilizada para evaluar el estadístico z obtenido en la prueba de una proporción correspondiente a la Hipótesis Específica

1. La región sombreada representa el área crítica asociada a la prueba unilateral ($\alpha = .05$).

Figura



Nota. La línea punteada indica el valor del estadístico $z = 1.73$, el cual se ubica dentro de la región crítica, permitiendo rechazar la hipótesis nula y confirmar que la proporción de centros que implementan actividades diseñadas para favorecer la motricidad gruesa es significativamente mayor al 50%.

CAPITULO V

El Capítulo 5 presenta las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en esta investigación, cuyo objetivo central fue determinar la influencia

de la estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años del Distrito de Mejicanos. Las conclusiones aquí expuestas responden directamente a los objetivos generales y específicos planteados, así como al sistema de hipótesis formulado, permitiendo sintetizar los hallazgos más relevantes del estudio.

A partir de los resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario dirigido a padres y madres de familia, así como en la aplicación de la prueba motriz de Ozeretski–Guilmain, fue posible identificar patrones consistentes que vinculan la frecuencia y calidad de las experiencias de estimulación temprana con el nivel de desarrollo motor infantil. Estos hallazgos aportan evidencia empírica sobre la importancia de implementar actividades sistemáticas de estimulación motriz tanto en los centros educativos como en el hogar, reafirmando el papel de la familia y la escuela como entornos clave dentro del marco ecológico del desarrollo infantil.

Asimismo, este capítulo integra un conjunto de recomendaciones orientadas a docentes, instituciones educativas, familias y actores comunitarios, con el fin de fortalecer las prácticas de estimulación temprana y promover condiciones favorables para el desarrollo motor grueso. Las sugerencias aquí planteadas se basan en los resultados obtenidos y buscan contribuir a la mejora continua de los procesos pedagógicos, institucionales y familiares que influyen en la primera infancia.

De esta manera, el Capítulo 5 sintetiza los aportes más significativos del estudio y propone acciones concretas que pueden favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas del Distrito de Mejicanos.

5.1 CONCLUSIONES

5.1.1 Se concluye que la mayoría de los centros educativos públicos del Distrito de Mejicanos implementan actividades orientadas al desarrollo de la motricidad gruesa, ya que el 75% reportó realizar este tipo de acciones, superando significativamente el 50% establecido como referencia. Esto evidencia una tendencia institucional positiva hacia la incorporación de prácticas de estimulación motriz.

5.1.2 Los resultados indican que existe una asociación estadísticamente significativa entre el nivel de estimulación temprana y el desarrollo de la motricidad gruesa, demostrando que los niños con mayor estimulación presentan mejores niveles de logro motor. Esto confirma que la estimulación temprana incide directamente y de forma positiva en la adquisición de habilidades motoras gruesas.

5.1.3 Se concluye que los niños que participaron regularmente en actividades sistemáticas de estimulación temprana obtuvieron niveles significativamente superiores de motricidad gruesa en comparación con quienes no recibieron dicha intervención. Esto destaca la importancia de la estimulación guiada y continua durante los primeros años como un factor determinante para el desarrollo motor infantil.

5.2 RECOMENDACIONES

5.2.1. Para fortalecer la implementación institucional: Se recomienda que los centros educativos que aún no aplican actividades sistemáticas de estimulación motriz incorporen programas estructurados y continuos de motricidad gruesa en sus planes curriculares, asegurando que estas prácticas formen parte de la rutina diaria en parvularia.

5.2.2 Para potenciar la relación entre estimulación temprana y desarrollo motor:
Se sugiere desarrollar procesos formativos dirigidos a padres, madres y cuidadores sobre la importancia de la estimulación temprana, brindándoles estrategias fáciles y accesibles que puedan aplicar en el hogar para reforzar el desarrollo motor de sus hijos e hijas.

5.2.3 Para garantizar mejores niveles de motricidad gruesa:
Se recomienda promover la participación de los niños y niñas en actividades sistemáticas de estimulación temprana tanto en el ámbito escolar como comunitario, incluyendo espacios seguros de juego activo, programas orientados por profesionales y oportunidades de práctica motriz frecuente que favorezcan el desarrollo integral infantil.

BIBLIOGRAFÍA

(2007). Aplicación de juegos tradicionales para el desarrollo de la motricidad gruesa. Escuela de Educación Parvularia, San Miguel Tepezontes, La Paz. Universidad Pedagógica.

(2008). Estimulación temprana para el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en niños y niñas de 5 años. Escuela de Educación Parvularia de Quezaltepeque. Universidad Pedagógica.

(2011). Aportes de la expresión corporal para el desarrollo de habilidades motoras gruesas. Complejo Educativo “Profesor Bernardino Villa Mariona”, Panchimalco. Universidad Pedagógica.

(s.f.). Aplicación de técnicas de estimulación temprana para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 0 a 3 años. Centro de Desarrollo Infantil, Alcaldía Municipal de San Salvador.

Baum, G. L., Ciric, R., Roalf, D. R., et al. (2016). *Modular segregation of structural brain networks supports the development of executive function in youth*. arXiv.

Bravo, L., & Calderón, M. (2019). *Afectividad y desarrollo psicomotor en la infancia temprana*. *Revista de Psicología Infantil*, 8(2), 34–48.

Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). *Brain development during the preschool years*. *Neuropsychological Review*, 22(4), 313–333.

Charpak, N., et al. (2022). Kangaroo mother care had a protective effect on the volume of brain structures in young adults born preterm. *Acta Paediatrica*. en.wikipedia.org

Cisneros Carranza, L. V. (2008). La importancia de la educación física en el desarrollo de los dominios psicomotores en niños y niñas con síndrome de Down. Universidad de El Salvador.

Contreras, R., & Villalobos, N. (2018). *Prevención de dificultades en el desarrollo infantil: una mirada desde la estimulación temprana*. *Educación y Desarrollo*, 10(1), 15–27.

Cordero, S., & Alvarado, D. (2022). *Evaluación formativa en la primera infancia: enfoques, prácticas y desafíos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 9(1), 22–36.

Costa Monteiro, C.C., Bonifácio, W.J., et al. (2021). Two infant stimulation approaches for parents' action in early preterm infant care. *International Journal of Development Research*, 11(06), 48107–48112.
en.wikipedia.org+13journalijdr.com+13mediagraphic.com+13

Costandi, M. (2012). *Books change how a child's brain grows*. *Wired*.

Cruz, M., Rodríguez, L., & Molina, P. (2021). *Importancia de la estimulación temprana en el desarrollo integral del niño*. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 14(2), 45–59.

Díaz, M. (2018). *Estimulación temprana: Guía para padres y profesionales*. Editorial Médica Panamericana.

Doman, G. (1960). *How to teach your baby to read: The gentle revolution*. The Institutes Press.

Fernández, C. (2019). *Currículo activo y desarrollo psicomotor en educación inicial*. Cuadernos de Pedagogía, 77(1), 18–30.

Froebel, F. (1912). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trad.). D. Appleton and Company. (Obra original publicada en 1826).

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2019). **Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults** (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Gardner, H. (1993). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista desde las vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi*. Paidós.

Gesell, A., & Amatruda, C. S. (1941). *Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development; clinical methods and pediatric applications*. Paul B. Hoeber, Inc.

Gómez, J., & Palacios, R. (2021). *Intervención interdisciplinaria en estimulación temprana: Aportes y retos*. Revista de Ciencias del Desarrollo, 6(3), 66–80.

Gómez, L. & Ruíz, S. (2012). *Psicomotricidad: Hacia una visión integral del niño*. Editorial Paidós.

Gonzales Moreno, R. J. (2011). *Práctica pedagógica para el desarrollo de la motricidad gruesa en el periodo de Educación Física, Sección 3, 6 años del Centro Escolar Reino de Suecia, Mejicanos*. Universidad Pedagógica.

González, L. (2018). *Desarrollo psicomotor y educación inicial: una mirada integral*. Ediciones Pedagógicas.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). **Metodología de la investigación** (6ª ed.). McGraw-Hill.

Herrera, A., & Molina, K. (2021). *La familia como agente de estimulación temprana*. *Revista Interamericana de Educación Infantil*, 11(2), 41–53.

Herrera, D., & Solano, P. (2020). *Equidad en el acceso a la estimulación temprana: políticas y realidades*. *Revista Educación y Sociedad*, 12(4), 25–39.

Huepp, & Méndez. (2020). *Beneficios de la estimulación temprana en el desarrollo de los niños de 0 a 12 meses*. *Polisemia y Comunicación*, 8(5), 986–1003.

Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C.V., Rehmani, K., & Yousafzai, A.K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 18(5), e1003602. [dialnet.unirioja.es+2dSPACE.unach.edu.ec+2dialnet.unirioja.es+2dialnet.unirioja.esjournals.plos.org+1journals.plos.org+1](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602)

Jiménez, M., & Ortega, C. (2021). *Juego y motricidad: Fundamentos para una infancia activa*. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 52–67.

Le Boulch, J. (1983). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Editorial Paidotribo.

LeGrand, R., Mondloch, C. J., Maurer, D., & Brent, H. P. (2001). *Effect of early visual deprivation on face processing*. *Journal of Vision Sciences*.

Lobo, M. A., Galloway, J. C., & Harbourne, R. T. (2018). The importance of early movement for typical and atypical motor development. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, 38(2), 123–131. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1366412>

Locke, J. (1997). *An essay concerning human understanding*. Penguin Classics. (Obra original publicada en 1690).

López, E., & Estrada, F. (2019). *Motricidad gruesa como predictor del éxito escolar*. *Revista de Neuroeducación*, 5(2), 20–31.

López, J., & Andrade, C. (2022). *Desarrollo motor y estimulación en la primera infancia: Un enfoque integral*. *Revista Iberoamericana de Psicología del Desarrollo*, 8(1), 33–47.

Martínez, A., & Gutiérrez, F. (2019). *La intervención oportuna en el neurodesarrollo infantil: Un análisis desde la neuropsicología*. *Revista de Neurociencia y Educación*, 7(3), 22–39.

Martínez, L. G. (2006). *Evaluación de las estrategias metodológicas utilizadas por las maestras para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 5 años en las escuelas de Educación Parvularia del municipio de Soyapango, San Salvador*. Tesis de Licenciatura en Parvularia. Universidad Pedagógica.

Ministerio de Educación de El Salvador. (2021). **Lineamientos curriculares para la educación inicial**. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv>

Montessori, M. (2007). *The Montessori method*. The Floating Press. (Obra original publicada en 1909).

Morales, T. (2020). *Motricidad y pensamiento: Una relación indisoluble en la primera infancia*. *Revista Pedagógica del Desarrollo*, 6(1), 44–58.

National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Recomendaciones sobre actividad física y sedentarismo para niños menores de 5 años*. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550525>

Organización Mundial de la Salud. (2021). *Cuidado para el desarrollo infantil: una estrategia para apoyar el desarrollo en la primera infancia*. OMS. <https://www.who.int>

Ortega, C., & Jiménez, M. (2018). *Diversidad y atención personalizada en la educación parvularia*. *Revista Inclusión Educativa*, 4(2), 19–32.

Pascalis, O., De Haan, M., & Nelson, C. A. (2005). *Face and voice recognition in infancy*. *Developmental Science*.

Pérez, M., & Ramírez, J. (2019). *Estimulación temprana y desarrollo integral: aportes desde la neurociencia*. Editorial Horizonte Educativo.

Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. (Obra original publicada en 1936).

Piek, J. P., Pitcher, T. M., & Hay, D. A. (1999). Motor coordination and kinaesthesia. **International Journal of Psychophysiology**, 31(3), 285–290. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(98\)00064-1](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(98)00064-1)

Ponce, J. (2015). *Desarrollo motor y su implicación en el aprendizaje*. Revista de Educación, 8, 45-62.

Puigente, P.M., Suastegui, P.A., Andión, R.M.L., et al. (2020). Influence of the early stimulation in the psychomotor development of infants. *MediSan*, 24(06), 1128–1142. medigraphic.com

Ramírez, L. (2020). *La continuidad en el desarrollo infantil: Claves para la estimulación efectiva*. Revista de Educación Inicial, 10(1), 36–49.

Ramos, P., & Cabrera, J. (2021). *Humanismo y primera infancia: La estimulación como camino de libertad*. Revista Filosofía y Educación, 7(3), 12–25.

Referencias

Ríos, M., & Salamanca, E. (2020). *Autoestima y desarrollo motor: La importancia del movimiento en la infancia temprana*. Revista de Investigación Educativa, 12(1), 70–84.

Rivas de Marroquín, L. (1999). Evaluación del crecimiento de niños y niñas de 3 a 4 años en relación a su motricidad fina y gruesa. Tesis de Licenciatura en Educación Especial, Educación Inicial. Universidad Pedagógica.

Rodríguez-Prieto, I., et al. (2024). *Frontiers | Cognitive stimulation in socioeconomically disadvantaged children with neurodevelopmental disorders: a case series*. *Frontiers in Psychology*.

Rousseau, J. J. (2013). Emilio, o De la educación. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1762).

Sánchez, A., & León, G. (2022). *Motricidad y autonomía en la infancia: Una relación clave para el desarrollo*. *Revista Psicología y Sociedad*, 9(2), 49–62.

Sarmiento Paniagua, V. J. (2002). Diagnóstico del desarrollo psicomotor en niños y niñas de 2 a 3 años. Unidad de Salud Elba Calderón Tobar, Lourdes, San Salvador. Universidad de El Salvador.

Shonkoff, J. P. (2015). *Toxic stress and early brain development*. *Infants & Young Children*.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Shonkoff, J.P. (2015). Toxic stress and early brain development. *Infants & Young Children*. en.wikipedia.org

Shumway-Cook, A., & Woollacott, M. H. (2020). **Motor control: Translating research into clinical practice** (6th ed.). Wolters Kluwer.

Strobel, C.A., Edmond, N.A., et al. (2019). Effect of early childhood development interventions implemented by primary caregivers. *Systematic Reviews*, 8, 224. systematicreviewsjournal.biomedcentral.com

Tooley, U. A., Mackey, A. P., Ciric, R., et al. (2018). *Influence of neighborhood SES on functional brain network development*. arXiv.

Turrigiano, G. (2012). *Developmental plasticity mechanisms in early brain*. *Journal of Neuroscience*.

UNICEF. (2020). *Programa Nacional de Primera Infancia "Creciendo Juntos"*.
Recuperado de <https://www.unicef.org/el-salvador/documentos>

Vargas, I., & Peña, D. (2021). *Ambientes enriquecidos y desarrollo psicomotor en la primera infancia*. *Revista Espacios Educativos*, 15(1), 28–42.

Vázquez, D., & Pérez, T. (2020). *Estimulación motora y prevención de retrasos en niños preescolares*. *Cuadernos de Educación Inicial*, 6(4), 18–29.

Vera, D. (2020). *Desarrollo psicomotor y estimulación en la infancia: entre teoría y práctica*. Editorial PsicoEduca.

Villagrán, M., & Cáceres, A. (2020). *Desarrollo motor en niños preescolares de San Salvador*. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 45–58.
<https://doi.org/10.5354/0719-1128.2020.55612>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L.S. (2019). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. en.wikipedia.org

Wallon, H. (1956). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. PUF.

Wang, T., & Ulrich, P.I. (2021). *A systematic review of physical-digital play technology and developmentally relevant child behaviour*. *arXiv*. arxiv.org

World Health Organization. (2020). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Geneva: World Health Organization.

Yousafzai, A.K., et al. (2018). Stimulation interventions and parenting in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Pediatrics*, *141*(4), e20173510. publications.aap.org

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta aplicada a los alumnos de parvularia de los centros escolares de

Formulario para padres: Estimulación temprana y motricidad Gruesa

Estimados padres y madres de familia:

Este cuestionario forma parte de una investigación académica desarrollada como trabajo de graduación universitario, cuyo objetivo es analizar la relación entre la estimulación temprana (recibida en la etapa de 0 a 3 años) y el desarrollo de la motricidad gruesa en niños y niñas de 4 a 6 años que asisten a centros educativos públicos de educación parvularia.

La **estimulación temprana** se refiere al conjunto de actividades y experiencias orientadas a favorecer el desarrollo físico,

para comprender mejor los factores que inciden en el desarrollo infantil.

Le agradecemos profundamente su tiempo, disposición y sinceridad al responder este instrumento.

Sección I: Estimulación Temprana (0 a 3 años)

1. ¿Con qué frecuencia realizó actividades de estimulación como cantarle, hablarle o mover sus extremidades entre los 0 y 3 años?

- a) Todos los días
- b) Varias veces por semana
- c) Rara vez

cognitivo, emocional y social de los niños desde sus primeros meses de vida. Por su parte, la **motricidad gruesa** hace referencia a las habilidades que permiten a los niños controlar movimientos amplios del cuerpo, como correr, saltar, trepar o mantener el equilibrio.

La información recabada será utilizada únicamente con fines investigativos y se mantendrá bajo estricta confidencialidad. Su participación es voluntaria, y su colaboración es de gran valor para comprender mejor los factores que inciden en el desarrollo infantil.

Le agradecemos profundamente su tiempo, disposición y sinceridad al responder este instrumento.

d) Nunca

2. ¿Permitía que su hijo(a) se desplazara libremente por el suelo (gatear, rodar, sentarse sin ayuda) en su primer año de vida?

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Pocas veces
- d) No

3. ¿Su hijo(a) tuvo acceso a juguetes adecuados para estimular el movimiento y coordinación antes de los 3 años?

mejicanos.

- a) Sí, desde el primer año
- b) Sí, pero después del primer año
- c) Muy pocos
- d) No tuvo

4. ¿Participó usted o su hijo(a) en algún programa o sesión de estimulación temprana antes de los 3 años?

- a) Sí, en un centro especializado
- b) Sí, en casa con orientación profesional
- c) Lo hicimos en casa sin guía
- d) No

- c) 1 a 2 veces por semana
- d) Casi nunca

7. ¿Participa su hijo(a) en actividades físicas como correr, saltar, trepar, etc.?

- a) Muy frecuentemente
- b) Algunas veces
- c) Raramente
- d) Nunca

8. ¿Puede su hijo(a) saltar con ambos pies juntos?

- a) Sí, sin dificultad
- b) Sí, pero le cuesta
- b) Sí, pero limitados
- c) A veces
- d) No

11. ¿Su hijo(a) muestra interés por actividades como lanzar o atrapar pelotas?

- a) Sí, mucho
- b) A veces
- c) Poco
- d) No

12. ¿Qué tipo de juegos prefiere su hijo(a)?

- a) Juegos físicos activos

5. ¿Leía o mostraba libros con imágenes a su hijo(a) antes de los 3 años?

- a) Sí, diariamente
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

Sección II: Estimulación y motricidad gruesa actual (4 a 6 años)

6. ¿Con qué frecuencia su hijo(a) juega al aire libre (parque, patio, etc.)?

- a) Todos los días
- b) 3 a 4 veces por semana

- c) A veces
- d) No

9. ¿Su hijo(a) puede mantener el equilibrio en un solo pie por varios segundos?

- a) Sí, con facilidad
- b) Sí, pero poco tiempo
- c) Apenas lo intenta
- d) No puede

10. ¿Tiene su hijo(a) acceso a espacios seguros para moverse y jugar?

- a) Sí, siempre
- b) Juegos tranquilos
- c) Juegos combinados
- d) Juegos electrónicos

13. ¿Cuánto tiempo promedio pasa su hijo(a) frente a pantallas (TV, celular, tablet)?

- a) Menos de 1 hora
- b) Entre 1 y 2 horas
- c) Entre 2 y 3 horas
- d) Más de 3 horas

14. ¿Cuánto tiempo dedica su hijo(a) al juego físico diario?

- a) Más de 2 horas

- b) Entre 1 y 2 horas
- c) Menos de 1 hora
- d) Casi nada

15. ¿Le ha recomendado algún profesional (docente, médico, terapeuta) actividades físicas para su hijo(a)?

- a) Sí, un profesional de salud
- b) Sí, un docente o educadora
- c) No, pero me gustaría
- d) No

Sección III: Prácticas parentales y percepción del desarrollo

16. ¿Realiza usted actividades físicas junto con su hijo(a)?

18. ¿Considera usted importante el juego físico para el desarrollo integral de su hijo(a)?

- a) Sí, mucho
- b) Algo
- c) Poco
- d) Nada

19. ¿Observa que su hijo(a) se cansa rápidamente durante la actividad física?

- a) No, tiene buena resistencia
- b) Solo después de mucho esfuerzo
- c) Se cansa con rapidez

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

17. ¿Cree usted que su hijo(a) tiene un desarrollo físico acorde a su edad?

- a) Sí, totalmente
- b) En su mayoría
- c) No estoy seguro(a)
- d) No

d) Siempre se cansa al inicio

20. ¿Ha recibido orientación sobre cómo estimular la motricidad de su hijo(a)?

- a) Sí, bastante
- b) Algo
- c) Muy poca
- d) Ninguna

Anexo B. Lista de cotejo Ozeretski

niños de 4 años	
Prueba	Descripción
Salta con ambos pies Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (3 seg) Camina sobre una línea recta (2 mts) Camina hacia atrás (3pasos) Lanza una pelota con ambas manos	Realiza un salto hacia adelante con los 2 pies juntos Se sostiene en un pie sin apoyo Sin desviarse ni perder el equilibrio sin caerse ni abrir demasiado los brazos Hacia adelante intentando girarla

niños de 5 años	
Prueba	Descripción
Salta con ambos pies Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (10 seg) Camina sobre una línea recta (5 mts) Camina hacia atrás (10 pasos) Lanza una pelota con ambas manos	Realiza un salto hacia adelante con los 2 pies juntos Se sostiene en un pie sin apoyo Sin desviarse ni perder el equilibrio sin caerse ni abrir demasiado los brazos Hacia adelante intentando girarla

Niños de 6 años	
Prueba	Descripción
Salta con ambos pies Mantiene el equilibrio sobre 1 pie (25 seg) Camina sobre una línea recta (10 mts) Camina hacia atrás (25 pasos) Lanza una pelota con ambas manos	Realiza un salto hacia adelante con los 2 pies juntos Se sostiene en un pie sin apoyo Sin desviarse ni perder el equilibrio sin caerse ni abrir demasiado los brazos Hacia adelante intentando girarla

Anexo Fotografías de trabajo de campo

