

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



**Nivel de conocimiento del docente sobre la psicomotricidad fina
y el desarrollo de la lectoescritura en niños**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación,
Especialidad: Inicial y Puericultura

Autor:

Keyla Yaneth Ordoñez Cruz

Ximena Antoinette Mendoza Yacarini

Lus Alexandra Turpo Ocas

Asesor:

Dra. Jaimin Murillo Antón

Lima, junio del 2026

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Jaimin Murillo Antón, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Nivel de conocimiento del docente sobre la psicomotricidad fina y el desarrollo de la lectoescritura en niños”**

De las autoras Ordoñez Cruz Keyla Yaneth, Mendoza Yacarini Ximena Antoinette Turpo Ocas Lus Alexandra, tiene un índice de similitud de 20 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, Ñaña, a los 21 días del mes de julio del año 2026.



Dra. Murillo Antón, Jaimin

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 16 días del mes de junio del año 2026 siendo las 15:00 horas, se reunió en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección de la presidenta del jurado: **Dra. Gabriela Requena Cabral**; la secretaria: **Dra. Melva Hernández García** y la asesora: **Dra. Jaimin Murillo Antón**, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada: **Nivel de conocimiento del docente sobre la psicomotricidad fina y el desarrollo de la lectoescritura en niños**, de las bachilleres: **Ximena Antoinette Mendoza Yacarini**, **Lus Alexandra Turpo Ocas** y **Keyla Yaneth Ordoñez Cruz**, conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciadas en Educación Inicial y Puericultura.

El presidente inició el acto académico de sustentación invitado a las candidatas a hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas y aclaraciones pertinentes, la cuales fueron absueltas por las candidatas. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Candidata (a) – **Bach. Ximena Antoinette Mendoza Yacarini**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
APROBADO	16	B	Bueno	Muy Bueno

Candidata (b) – **Bach. Lus Alexandra Turpo Ocas**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
APROBADO	16	B	Bueno	Muy Bueno

Candidata (c) – **Bach. Keyla Yaneth Ordoñez Cruz**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
APROBADO	16	B	Bueno	Muy Bueno

*Ver parte posterior

Finalmente, el presidente del jurado invitó a las candidatas a recibir la evaluación final y concluir con el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

"SUSTENTACIÓN REALIZADA BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL SINCRÓNICA"

Evaluación del conocimiento docente sobre psicomotricidad fina y lectoescritura en niños de educación inicial: un estudio cualitativo

Evaluation of teachers' knowledge about fine motor skills and literacy in early childhood education: a qualitative study

Resumen

El desarrollo motor constituye un componente fundamental en la construcción de las habilidades lectoras y escritoras durante la primera infancia. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de conocimiento de los docentes de educación inicial sobre la psicomotricidad fina y su relación con el desarrollo de la lectoescritura en niños. Se desarrolló un estudio cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo en 40 docentes de educación inicial, a quienes se realizó entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidencian que los docentes poseen un conocimiento sólido y coherente sobre la psicomotricidad fina, reconociéndola como una base estructural para el desarrollo de la lectura y escritura. Asimismo, se identificó que dicho conocimiento orienta la selección de estrategias pedagógicas lúdicas, progresivas y multisensoriales, centradas en el fortalecimiento de la coordinación óculo-manual, la pinza digital, la conciencia fonológica y el respeto por la progresión evolutiva de la escritura infantil. Los docentes también destacan el rol del contexto familiar como un espacio clave para la estimulación temprana, complementario al trabajo pedagógico escolar. Se concluye que el conocimiento docente actúa como un mediador clave en la articulación entre la psicomotricidad fina y la lectoescritura, influyendo de manera directa en la calidad de las prácticas pedagógicas en educación inicial. Los hallazgos aportan evidencia cualitativa relevante para fortalecer la formación docente y optimizar los procesos de alfabetización temprana desde un enfoque integral del desarrollo infantil.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; alfabetización; desarrollo del niño; métodos pedagógicos.

Abstract

Motor development is a fundamental component in the construction of reading and writing skills during early childhood. This study aimed to analyze the level of knowledge of early childhood educators regarding fine motor skills and their relationship to literacy development in children. A descriptive-interpretive qualitative study was conducted with 40 early childhood educators, who were interviewed using semi-structured interviews. The results show that the educators possess a solid and coherent understanding of fine motor skills, recognizing them as a structural basis for the development of reading and writing. Furthermore, it was identified that this knowledge guides the selection of playful, progressive, and multisensory pedagogical strategies focused on strengthening eye-hand coordination, the pincer grasp, phonological awareness, and respect for the developmental progression of children's writing. The educators also emphasize the role of the family context as a

key space for early stimulation, complementing the pedagogical work done in the school setting. It is concluded that teachers' knowledge acts as a key mediator in the articulation between fine motor skills and literacy, directly influencing the quality of pedagogical practices in early childhood education. The findings provide relevant qualitative evidence to strengthen teacher training and optimize early literacy processes from a holistic approach to child development.

Keywords: Early childhood education; literacy; child development; pedagogical methods.

Introducción

La primera infancia es una etapa decisiva para el desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas y motoras que sostienen el aprendizaje escolar posterior (Capio et al., 2024; Health, 2025). Durante estos años, los niños consolidan habilidades fundamentales que les permiten interactuar con su entorno, regular su conducta y acceder progresivamente a los procesos de lectura y escritura (Cuartas et al., 2022; Gandolfi et al., 2021).

Diversas investigaciones destacan que, junto con los factores cognitivos y lingüísticos, el desarrollo motor, especialmente la psicomotricidad fina, es determinante para la adquisición de la lectoescritura, ya que favorece el control del trazo, la coordinación visomotora y la manipulación precisa de materiales escolares (Mohamed & O'Brien, 2022; Taverna et al., 2020). La psicomotricidad fina se define como la coordinación de pequeños grupos musculares, principalmente de las manos y dedos, en interacción con la percepción visual y el control postural (Bondi et al., 2022; Granados-Delgado et al., 2024). Estas habilidades son esenciales para actividades como el agarre del lápiz, la direccionalidad de los trazos, la organización espacial de los grafemas y la ejecución secuencial de movimientos implicados en la escritura inicial (Baguio et al., 2023; Mohamed & O'Brien, 2022).

La evidencia indica que los niños con mayor desarrollo de la coordinación óculo-manual y la grafomotricidad presentan un mejor desempeño en tareas de escritura emergente y lectura inicial, con mayor fluidez y precisión (Özkür, 2020; Suggate et al., 2023; Truxius et al., 2024). Desde una perspectiva integral, la psicomotricidad fina no solo es un requisito mecánico previo a la escritura, sino como un proceso que articula dimensiones motoras, cognitivas y lingüísticas, contribuyendo a la atención, la memoria de trabajo y la conciencia fonológica (Khoury-Metanis & Khateb, 2024; Mohamed & O'Brien, 2022).

A pesar de la evidencia, persisten dificultades para su implementación sistemática en el aula. Aunque los docentes reconocen la importancia del desarrollo psicomotor, no siempre cuentan con conocimiento teórico y pedagógico suficiente para integrarlo de manera planificada en las actividades de lectura y escritura (Alonso-Vargas et al., 2022; Rojo-Ramos et al., 2022). Esta brecha entre el conocimiento declarativo y práctica efectiva puede limitar el desarrollo integral de los niños.

En este contexto, el rol del docente como mediador pedagógico entre el desarrollo infantil y las experiencias de aprendizaje en el aula es fundamental (Stavholm et al., 2024), ya que su comprensión sobre la psicomotricidad fina influye directamente en la selección de estrategias didácticas, la secuenciación de actividades y la toma de decisiones de manera oportuna al momento de iniciar la lectoescritura formal, respetando los ritmos de cada niño (Invernizzi et al., 2022; Telford et al., 2022).

Así, el marco del Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) propuesto por Shulman (1986) ofrece un enfoque pertinente para analizar cómo los docentes integran el conocimiento disciplinar sobre el desarrollo psicomotor con el conocimiento pedagógico necesario para transformarlo en prácticas de alfabetización efectivas. El PCK supera la simple distinción entre saber qué enseñar y saber cómo enseñarlo, ya que propone que el conocimiento experto del docente reside precisamente en esa fusión (Veliz et al., 2025). En educación inicial, implica comprender cuándo y cómo introducir actividades psicomotrices, qué representaciones resultan más comprensibles para los niños, y qué concepciones erróneas son más frecuentes en el proceso de alfabetización emergente (Shulman, 2013).

Tomando como referencia lo expuesto, son escasos los estudios cualitativos que analizan cómo los docentes conceptualizan y aplican la psicomotricidad fina desde la perspectiva del PCK en contextos latinoamericanos. En consecuencia, la pregunta que guía el presente estudio es: ¿Cómo conceptualizan y articulan los docentes de educación inicial el conocimiento sobre la psicomotricidad fina en sus prácticas pedagógicas orientadas a la lectoescritura? El objetivo del presente estudio es analizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de educación inicial sobre la psicomotricidad fina y su relación con el desarrollo de la lectoescritura, desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo.

Metodología

Método

Esta investigación se sitúa en un paradigma interpretativo-constructivista, desde el cual el conocimiento no se descubre, sino que se construye colectivamente a partir de los significados que las personas atribuyen a sus propias experiencias (Creswell & Poth, 2018; Tisdell & Stuckey-Peyrot, 2015). Esta opción epistemológica no fue arbitraria: resultó coherente con el objeto de estudio, pues comprender cómo las docentes conciben y practican la psicomotricidad fina exige acercarse a su mundo profesional desde adentro, no desde categorías externas predefinidas. En ese sentido, el marco del PCK (Carlson et al., 2019). Orientó tanto la construcción del instrumento como la interpretación de los hallazgos, al reconocer que el conocimiento docente es complejo, situado y difícilmente reducible a variables medibles.

El método es cualitativo, descriptivo e interpretativo (Braun et al., 2022). A lo largo de todo el proceso, las investigadoras mantuvieron una postura reflexiva activa, registrando sistemáticamente memos analíticos en ATLAS. Ti 24 y revisando de manera reiterada los códigos emergentes para identificar posibles sesgos interpretativos y garantizar la coherencia interna del análisis (Sun et al., 2025; Zairul, 2025).

Participantes

El estudio contó con la participación de 40 docentes de educación inicial en ejercicio activo, todas ellas con experiencia directa en la atención pedagógica de niños del nivel. La selección se realizó mediante muestreo intencional por variación máxima (Patton, 2022)criterio que permitió conformar un grupo heterogéneo en cuanto a años de experiencia profesional, nivel de formación académica, tipo de gestión institucional y ubicación geográfica. Esta diversidad fue una decisión deliberada, orientada a enriquecer la comprensión del fenómeno desde distintas realidades educativas.

A medida que avanzaba el trabajo de campo, las investigadoras advirtieron que las entrevistas comenzaban a mostrar una consistencia creciente en los temas abordados. La suficiencia analítica se alcanzó aproximadamente en la entrevista número 32, punto en el que los datos ya permitían sostener una interpretación sólida y profunda del fenómeno (Braun et al., 2022; Cena et al., 2024). Las ocho entrevistas restantes no generaron categorías nuevas, pero sí aportaron matices y ejemplos que enriquecieron los temas ya construidos. La Tabla 1 resume las características sociodemográficas de las participantes.

Tabla 1
Características sociodemográficas

Característica	Categoría	N	%	Detalle
Edad	25-34	18	45.0	M = 34.6; DE = 7.2
	35-44	14	35.0	
	≥ 45	8	20.0	

Experiencia docente	1-5	10	25.0	M = 9.3; DE = 5.8
	6-10	16	40.0	
	>10	14	35.0	
Nivel de formación	Licenciatura.	26	65.0	—
	Maestría	14	35.0	—
Tipo de institución	Pública.	24	60.0	—
	Privada.	16	40.0	—

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Los porcentajes pueden no sumar 100 por efecto del redondeo.

Estrategias

La estrategia seleccionada para la recogida de información fue la entrevista semiestructurada individual. Esta elección respondió a una necesidad concreta: acceder al conocimiento pedagógico de las docentes tal como ellas mismas lo comprenden y lo narran, sin imponer categorías cerradas que limitaran su expresión (Brinkmann & Kvale, 2018; Castleberry & Nolen, 2018). En el contexto de este estudio, donde interesaba conocer cómo las docentes relacionan la psicomotricidad fina con el proceso de lectoescritura, la entrevista individual resultó más apropiada que otras estrategias como el grupo de discusión, ya que permitió explorar con mayor profundidad las concepciones personales de cada participante, sin la influencia que el grupo puede ejercer sobre las respuestas individuales. Las entrevistas se realizaron de forma presencial o virtual según la disponibilidad y ubicación de cada docente, lo que facilitó la participación de profesionales de diferentes zonas geográficas.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, debido a que este tipo de instrumento permite conocer de manera profunda las experiencias, percepciones y conocimientos de los docentes a partir de sus propias vivencias y forma de interpretar la realidad (Brinkmann & Kvale, 2018; Castleberry & Nolen, 2018).

La entrevista estuvo conformada por 21 preguntas distribuidas en 5 dimensiones: 1. Concepciones sobre la Psicomotricidad Fina. 2. Estrategias pedagógicas empleadas para su desarrollo, 3. Comprensión del proceso de adquisición de la lectoescritura, 4. Relación entre la motricidad, el lenguaje y la cognición, y 5. Percepción sobre la influencia del contexto familiar. Estas dimensiones fueron elaboradas tomando como referencia el modelo de Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) de (Shulman, 1986) y los aportes de investigaciones previas relacionadas con el tema.

Con el propósito de asegurar la calidad del instrumento, 5 especialistas revisaron cada una de las preguntas y valoraron su relevancia, claridad y pertinencia. Los resultados mostraron índices de validez por dimensión entre 0.90 y 0.95, valor que evidencia un alto nivel de validez y que supera ampliamente el criterio mínimo recomendado por la literatura científica (Lawshe, 1975; Polit & Beck, 2006).

Asimismo, antes de su aplicación definitiva, se realizó una prueba piloto con 5 docentes de educación inicial, lo que permitió identificar aspectos susceptibles de mejora y ajuste en la redacción de 7 preguntas para facilitar su comprensión y ofrecer respuestas más precisas. De esta manera, se garantizó que el instrumento fuera claro, coherente y adecuado para alcanzar los objetivos del estudio (Brinkmann & Kvale, 2018). El instrumento fue elaborado a partir del objetivo del estudio y la literatura

especializada sobre la psicomotricidad fina, alfabetización inicial de conocimiento docente, asegurando la coherencia entre el marco conceptual y la indagación empírica.

Tabla 2

Validación del instrumento por juicio de expertos

Ítems	Dimensión	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	IVC-I
Ítems 1–4	Concepciones sobre la Psicomotricidad Fina	1.00	1.00	0.75	1.00	1.00	0.95
Ítems 5–7	Estrategias pedagógicas	1.00	0.70	1.00	1.00	0.90	0.90
Ítems 8–11	Comprensión de la lectoescritura	1.00	1.00	1.00	0.75	1.00	0.95
Ítems 12–18	Articulación motricidad – lenguaje – cognición	0.75	1.00	1.00	0.75	1.00	0.90
Ítems 19–21	Familia y estimulación temprana	1.00	1.00	0.75	1.00	1.00	0.95
Global	Escalar completa (21 ítems)	—	—	—	—	—	0.93

Nota. IVC-I = índice de validez de contenido por ítem. Valores ≥ 0.80 indican validez adecuada (Lynn, 1986).

Procedimiento

Cada entrevista fue conducida de forma individual por las investigadoras, con una duración promedio de 35 minutos. Todas las sesiones fueron registradas en audio previo consentimiento explícito de las participantes y posteriormente transcritas de manera verbatim para preservar la integridad del discurso original. Con el fin de proteger la identidad de las docentes, se asignó a cada una un código alfanumérico (D1–D40) que sustituyó cualquier dato personal en el proceso de análisis y en la presentación de los resultados.

La participación fue estrictamente voluntaria. Antes del inicio de las entrevistas, se explicó a cada docente el propósito del estudio, el carácter confidencial de la información y el uso exclusivamente académico de los datos. El estudio se desarrolló respetando los principios éticos establecidos por BERA (2018), incluyendo el derecho al anonimato, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias, y el compromiso de devolver los hallazgos a las participantes que así lo solicitaran (Nguyen et al., 2023).

Análisis de la información

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el Análisis Temático Reflexivo (ATR) propuesto por (Braun et al., 2022) con apoyo del software ATLAS. Ti 24 (Zairul, 2025) La elección de este enfoque no fue solo técnica: el ATR es epistemológicamente coherente con el paradigma interpretativo-constructivista adoptado, pues reconoce que el investigador no es un observador neutral sino un agente activo en la construcción del sentido de los datos.

El proceso analítico se desarrolló en seis fases que, lejos de seguir una secuencia rígida, implicaron

retornos constantes entre los datos, los códigos y los temas emergentes. En la primera fase, las investigadoras realizaron una lectura exhaustiva y repetida de las 40 transcripciones, registrando impresiones iniciales mediante memos reflexivos en ATLAS.ti 24. En la segunda fase, se identificaron 312 unidades de significado que dieron lugar a 58 códigos iniciales. La tercera fase consistió en agrupar estos códigos en familias temáticas mediante redes semánticas y consultas de co-ocurrencia. Durante la cuarta fase, los temas fueron revisados y refinados a través de un proceso de peer debriefing iterativo con una investigadora externa con experiencia en educación inicial. En la quinta fase, se definieron y denominaron seis temas con enunciados interpretativos, los cuales fueron sometidos a member checking con cinco participantes que confirmaron su pertinencia. Finalmente, la sexta fase dio lugar a la producción del informe analítico, integrando verbatims auténticos, memos y literatura especializada en una narrativa reflexiva y coherente.

Cabe señalar que, en coherencia con los fundamentos epistemológicos del ATR, no se empleó ningún índice de acuerdo inter-evaluadores ni medida de confiabilidad de corte positivista. Estas métricas resultan incompatibles con un enfoque que reconoce la subjetividad del investigador no como una amenaza sino como un recurso analítico legítimo (Braun et al., 2022; Cena et al., 2024).

Resultados

El análisis de las 40 entrevistas mediante ATLAS.ti 24 permitió identificar 312 unidades de significado, agrupadas en 58 códigos iniciales y organizadas posteriormente en seis temas interpretativos. La tabla 3 presenta el sistema de codificación de los códigos correspondientes a cada tema y las frecuencias de citas. Asimismo, la tabla 4 sintetiza las tendencias cuantificadas identificadas en el corpus, que contextualizan y fortalecen la interpretación cualitativa. La figura 2 ilustra el mapa de red temática.

Tabla 3.

Sistema de codificación: temas interpretativos, códigos, ATLAS.ti y frecuencias

Tema, enunciado interpretativo y códigos ATLAS. ti	Códigos representativos.	Nº códigos	Nº citas
T1. El cuerpo que piensa: la psicomotricidad fina como saber vivo (C1, C2, C4, C6)	Coordinación ojo-mano (C2); autonomía personal (C1); precisión manual (C4); comunicación gestual (C6)	14	92
T2. Sin manos que controlan, no hay letras que emergen (C1, C3, C9, C21)	Pinza digital; control de trazo; secuencia psicomotriz previa; preparación motriz	10	80
T3. La brecha entre saber y hacer: actividades lúdicas sin anclaje alfabetizador (C3, C10, C21)	Actividades lúdicas no articuladas a objetos de escritura; enfoque en Lectoescritura convencional	12	74
T4. El movimiento como lengua: articulación, psicomotricidad, lenguaje y cognición (C5, C6, C7, C11; C12, C13)	Motricidad orofacial; conciencia fonológica; memoria visual y auditiva; lenguaje oral	11	88

T5. Acompañar sin forzar: comprensión docente de la escritura emergente (C8, C14, C18)	Niveles de escritura; grafomotricidad; segmentación silábica; escritura alfabética	10	72
T6. El hogar como primera aula, estimulación temprana y rol familiar (C19, C20)	Estimulación temprana en casa; relación directa motricidad, lectoescritura, familia como primer mediador	8	40

Nota. Los códigos C1–C21 corresponden al sistema de codificación generado en ATLAS.ti 24 a partir de las 21 preguntas del instrumento. N° citas = número de fragmentos de los corpus asignados al tema. T = tema.

Tabla 4.

Tendencias cuantificadas e identificadas en el Corpus de entrevistas (n = 40)

Tendencia / criterio y pedagógico	N	%	Interpretación
Secuencia pedagógica: psicomotricidad fina antes de la Lectoescritura	40	100 %	Consenso total, ningún docente invirtió la secuencia.
Relación directa entre psicomotricidad fina y lectoescritura reconocida	40	100%	La motricidad es concebida como base del proceso lecto-escritor
Actividades predominantes: dictado, juegos de palabras, lectura guiada	33	82.5 %	Evidencia de enfoque en lectoescritura convencional sin anclaje motriz explícito
Criterio: preparación motriz previa como condición para escribir	40	100 %	“Sin control de la mano es difícil escribir”
Criterios: desarrollo progresivo (juegos → trazo → escritura formal)	28	70 %	“Primero juegos y luego trazos”
Criterio: autonomía como meta de la psicomotricidad fina	15	37.5 %	“El niño debe ganar confianza en sus manos”
Criterio: evitar frustración en el proceso de escritura	18	45 %	“Si no hay motricidad fina, se frustran al escribir”

Nota. Datos derivados de análisis de frecuencia en ATLAS.ti 24 y de la tabulación de respuestas por pregunta. Los porcentajes complementan sin respaldar el análisis interpretativo del ATR.

Figura 2.

Mapa temático de red: relaciones entre los 6 temas y el fenómeno central

T1. El cuerpo que piensa (C1, C2, C4, C6)	↔	CONOCIMIENTO DOCENTE (PCK) Psicomotricidad fina y lectoescritura	↔	T4. El movimiento como lengua (C5, C6, C7, C11, C12, C13)
▼		▲ ▼		▼
T2. Sin manos que controlan (C1, C3, C9, C21)		T5. Acompañar sin forzar (C8, C14–C18)		T6. El hogar como primera aula (C19, C20)
		▲		

		T3. LA BRECHA ENTRE SABER Y HACER (C3, C10, C21) — hallazgo central —		
--	--	---	--	--

Nota. El tema 3 se posiciona como el hallazgo central por su densidad analítica y contribución original. Los códigos entre paréntesis corresponden al sistema de codificación ATLAS.ti 24.

T1. El cuerpo que piensa: la psicomotricidad fina como saber vivo (C1, C2, C4, C6)

El análisis de los códigos C1 y C2 evidenció que los 40 docentes (100%) definen la psicomotricidad fina como la coordinación y control de movimientos pequeños de manos y dedos en interacción con la percepción visual, articulándola con el desarrollo integral de la autonomía del niño. Esta percepción trasciende la destreza motora aislada, aproximándose a la dimensión del PCK que integra el conocimiento del contenido con el conocimiento del estudiante (Shulman, 1986).

“La psicomotricidad fina es fundamental en inicial, porque prepara a los niños para la lectoescritura y las actividades autónomas”. (D4)

“La psicomotricidad fina es el entrenamiento de los músculos, de las manos y los dedos en actividades concretas”. (D13)

El código 6 (motricidad gestual) amplió la concepción hacia la comunicación no verbal con los docentes, reconociendo la expresión corporal como parte del desarrollo integral:

“La motricidad gestual comprende los movimientos expresivos del rostro y el cuerpo que ayudan al niño a comunicar emociones”. (D1)

T2. Sin manos que controlan, no hay letras que emergen (C1, C3, C9, C21)

El análisis de los códigos C21 y C9 mostró que el 100% de los docentes (N = 40) prioriza la psicomotricidad fina antes de la lectoescritura formal, describiendo una secuencia pedagógica consistente. Este consenso total es uno de los hallazgos más sólidos del corpus:

“Primero es la psicomotricidad fina, porque si no hay control de la mano y los dedos, es difícil que el niño escriba correctamente.” (D7)

“La psicomotricidad fina se trabaja antes, ya que prepara al niño para sujetar el lápiz”. (D2)

“Es muy importante iniciar con la motricidad fina, porque desarrolla la precisión en los trazos.” (D3)

La tabla 4 muestra que el 70% (n = 28) reconoce un desarrollo progresivo (juegos → trazo → escritura formal), y el 45% destaca explícitamente la prevención de la frustración como argumento para priorizar la preparación motriz:

“Si no hay motricidad fina, los niños se frustran al escribir”. (D18)

“La psicomotricidad fina está antes, ya que sin ella los niños no pueden hacer trazos y dibujarían mal las letras”. (D5)

T3. La brecha entre saber y hacer: actividades lúdicas sin anclaje alfabetizador - hallazgo central (C3, C10, C21)

Este tema es el más original y analíticamente denso del estudio. Aunque el Código C3 registró un amplio repertorio de actividades psicomotrices en el aula (ensartado, modelado, recortado, rasgado, trazos, enhebrado, rompecabezas, entre 40 actividades distintas). El código C10 reveló que el 82.5% de los docentes (n = 33) implementa actividades de lectoescritura centradas en enfoques convencionales: dictado, juegos de palabras y lectura guiada sin conexión explícita con los objetivos motrices trabajados previamente. Esta desconexión entre el saber declarativo (T2) y la práctica institucional (T3), configura la brecha central del estudio:

“Realizo actividades de ensartar cuentas grandes y pequeñas para fortalecer la coordinación ojo-mano”. (D9)

“Leo cuentos cortos todos los días y hago preguntas de comprensión”. (D9)

La co-ocurrencia de los códigos C3 y C10 en el Corpus mostró que los mismos docentes que describieron actividades psicomotrices diversas y progresivas en un segmento de la entrevista, reportaron posteriormente actividades de lectoescritura convencionales sin referencias explícitas al componente motor. Esta disociación discursiva constituye evidencia empírica directa de la brecha entre PCK declarativo y PCK en acción (Carlson et al., 2019).

“Realizo dictados de palabras simples donde los niños escriben por parte de sílabas y por parte en letras”. (D11)

“Realizo juegos de palmadas para cada sílaba de una palabra”. (D11)

La ausencia de enunciados que conecten explícitamente las actividades motrices (C3) con los objetivos silábicos y alfabéticos (C9, C21) en el discurso de 33 de los 40 docentes, se evidencia que la articulación entre psicomotricidad fina y lectoescritura existe en el PCK declarativo, pero no se traduce en secuencias de instrucción planificada y explicitadas.

T4. El movimiento como lengua: articulación, psicomotricidad, lenguaje y cognición (C5, C6, C7, C11, C12, C13).

Las consultas de co-ocurrencia entre los códigos C5 (motricidad orofacial), C7 (fonética), C11 (lenguaje verbal), C12 (memoria visual) y C13 (memoria auditiva) en ATLAS.ti 24, revelaron que los docentes describen una articulación multidimensional entre el movimiento y el lenguaje, coherente con una concepción integradora del aprendizaje infantil:

“Empleo ejercicios de soplo con burbujas para fortalecer los músculos de la boca”. (D16)

“Utilizo canciones infantiles con repeticiones para ejercitar sonidos específicos”. (D20)

“Trabajo actividades de separación de sílabas acompañado de palmadas” (12).

El Código C13 mostró que los docentes emplean estrategias multisectoriales y corporales para estimular la memoria auditiva, evidenciando que el movimiento y el sonido son concebidos como un continuo:

“Organizo juegos de Simón dice, para retener las instrucciones”. (D4)

“Realizo juegos de eco, repitiendo frases que luego los niños deben recordar” (D5).

T5. Acompañar sin forzar: comprensión docente del desarrollo de la escritura emergente (C8, C14, C18).

El código C14 mostró que la totalidad de los docentes conoce y nombra los niveles de escritura infantil, articulando el conocimiento teórico de Ferreiro & Teberosky (1982) con la práctica pedagógica cotidiana:

“Sí, los niveles son: garabateo, presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético”. (D8)

“Sí, identifico el nivel silábico, donde el niño representa cada sílaba con una letra” (D5)

Los códigos C15 y C18 evidenciaron una secuenciación pedagógica coherente con los niveles de escritura, desde la grafomotricidad inicial (C15) hasta la escritura convencional (C18):

“Realizo actividades de trazas con crayolas para que los niños exploren”. (D25)

“Realizo dictados de palabras completas para fortalecer la escritura” (D30).

“Los niños escriben todos los días. Hay etapas”. (D33)

“Mi trabajo es acompañar esa progresión, no forzarla”. (D14)

T6. El hogar como primera aula: estimulación temprana y rol familiar (C19, C20).

El código C19 demostró que el 100% de los docentes reconoce una relación directa entre la psicomotricidad fina y la lectoescritura. El código C20 evidenció unanimidad respecto al valor de la estimulación temprana en el hogar:

“Sí, porque la psicomotricidad fina prepara la mano y los dedos del niño para que sostenga correctamente el lápiz” (D6).

“Sí, porque el hogar es el primer espacio de aprendizaje donde el niño empieza a desarrollar sus habilidades motoras y cognitivas”. (D15).

“Sí, ya que la familia es el primer mediador en la estimulación temprana del niño”. (D5)

El 100% de los docentes (C20) señaló que los padres pueden reforzar la motricidad fina mediante actividades cotidianas: insertar, rasgar, colorear, manipular plastilina, antes del ingreso a la escuela, reconociendo el carácter ecológico del desarrollo infantil.

En síntesis, los 6 temas configuran una respuesta articulada a la pregunta de investigación. Los docentes poseen un PCK declarativo, sólido y multidimensional sobre la psicomotricidad fina y la lectoescritura (T1, T2, T4, T5, T6); sin embargo, la brecha identificada en el T3, sustentada en la co-ocurrencia de C3 y C10 en 33/40 docentes, revela que este conocimiento no se traduce sistemáticamente en instrucción planificada y articulada, constituyendo la contribución original del estudio al campo del PCK en educación inicial.

Discusión

Los resultados de este estudio nos llevaron a reflexionar sobre algo que, en apariencia, parece sencillo: ¿realmente las docentes de educación inicial comprenden la relación entre la psicomotricidad fina y el aprendizaje de la lectura y la escritura? La respuesta, después de analizar 40 entrevistas, no es ni completamente afirmativa ni negativa. Es más compleja, más matizada y, por eso mismo, más interesante.

Una de las primeras cosas que llamó nuestra atención fue que ninguna de las docentes entrevistadas describió la psicomotricidad fina como un simple ejercicio de dedos. Por el contrario, al hablar de ella, hicieron referencia a la coordinación entre los ojos y las manos, al control del trazo, a la confianza que el niño va ganando cuando domina su propio cuerpo, y a la preparación gradual que necesita antes de enfrentarse a la escritura formal. Esa comprensión no la leyeron ese día en un libro; la construyeron a lo largo de años de trabajo con niños reales, en aulas concretas, observando lo que funciona y lo que no. Este hallazgo coincide con lo que sostienen Bondi et al. (2022), quienes afirman que las habilidades motoras finas implican la coordinación de pequeños grupos musculares y un control motor que se desarrolla progresivamente. También se corresponde con los aportes de Granados-Delgado et al. (2024) quienes destacan la percepción visual como componente clave para seguir trazos, reconocer grafías y organizar espacialmente la escritura.

Hay algo valioso en que este conocimiento provenga de la práctica y no solo de la formación académica. Pero también hay algo que nos preocupó: si las docentes saben todo esto, ¿por qué en muchas aulas la psicomotricidad fina y la lectoescritura siguen siendo dos mundos que se rozan, pero no se encuentran del todo?

Esa pregunta nos condujo al hallazgo que consideramos más importante de toda la investigación. A pesar de que las docentes reconocen actividades como ensartar, rasgar, modelar, recortar o enhebrar como fundamentales para el desarrollo motor, cuando describían su trabajo cotidiano de lectoescritura aparecían los dictados, las lecturas dirigidas y los juegos lingüísticos. No es que lo motor estuviera ausente del aula, sino que convivía con lo lector-escritor sin que necesariamente formaran parte de una misma secuencia pedagógica pensada con intención.

Esta distancia nos hizo pensar inevitablemente en el marco del Conocimiento Pedagógico del Contenido de Shulman (1986). Saber que la motricidad fina es importante no es lo mismo que saber cómo articularla con el control del trazo, la orientación espacial, la conciencia fonológica o la segmentación silábica en una propuesta didáctica coherente. El verdadero desafío docente no está en el conocimiento declarativo sino en la transformación de ese conocimiento en decisiones de aula. Carlson et al. (2019) lo expresan con claridad al señalar que el PCK exige integrar lo que el docente sabe, cómo lo enseña y cómo comprende las necesidades de sus estudiantes. Y eso, según lo que

observamos en este estudio, es justamente donde aparece la grieta.

Este resultado no nos sorprendió del todo. Alonso-Vargas et al. (2022) y Rojo-Ramos et al. (2022) ya habían señalado que los docentes de educación inicial valoran el desarrollo psicomotor, pero enfrentan dificultades reales para integrarlo de manera sistemática en el aula. Lo que este estudio aporta es ponerle nombre a esa dificultad desde las propias voces de las docentes peruanas: el problema no es que no sepan, sino que les falta el puente entre ese saber y la planificación concreta.

Otro hallazgo que nos pareció especialmente rico fue la forma en que las docentes describieron la relación entre el movimiento, el lenguaje y la cognición. En sus relatos, la psicomotricidad fina no aparecía aislada: estaba conectada con el habla, con la memoria auditiva, con los gestos, con la motricidad orofacial y con la conciencia fonológica. Cuando una docente describía cómo usaba palmadas para separar sílabas, o canciones con movimientos para trabajar la memoria, estaba articulando intuitivamente algo que la investigación científica ha tardado en sistematizar.

Gandolfi et al. (2021) han demostrado que el control inhibitorio temprano está relacionado con el desarrollo de la alfabetización, y McClelland & Cameron (2019) sostienen que las funciones ejecutivas y las habilidades motrices se desarrollan de manera simultánea e interdependiente. Lo que añade este estudio es que las docentes, sin necesariamente conocer esa literatura, han llegado a conclusiones similares desde la observación de sus propios estudiantes. Khoury-Metanis & Khateb (2024) y Cuartas et al. (2022) refuerzan esta idea al destacar el papel de las funciones ejecutivas y la autorregulación en los primeros años. En conjunto, estos hallazgos nos llevan a plantear que la psicomotricidad fina no debería enseñarse como un área aparte, sino como un eje que atraviesa el lenguaje, la memoria y la expresión.

Las docentes también reconocieron algo que no siempre aparece con tanta claridad en la literatura sobre alfabetización inicial: que el hogar es el primer espacio donde los niños desarrollan habilidades motoras y cognitivas. Romper papel, pintar, insertar objetos, amasar, manipular juguetes pequeños: todas estas actividades cotidianas, aparentemente simples, sientan las bases del control motor fino que luego se necesita en el aula. Esta lectura ecológica del desarrollo coincide con Capio et al. (2024) quienes vinculan la competencia motriz con el crecimiento cognitivo y social en la primera infancia, y con Zeng et al. (2017), quienes documentan los beneficios de la actividad física en los primeros años. Desde nuestra perspectiva, este hallazgo tiene una implicación práctica directa: las docentes no solo deben trabajar la psicomotricidad fina en el aula, sino también orientar a las familias sobre cómo acompañar ese desarrollo en casa, con actividades accesibles y cotidianas.

Las docentes demostraron conocer los niveles de escritura descritos Ferreiro & Teberosky (1982) : el garabateo, los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético. Ese conocimiento es valioso porque permite acompañar al niño desde donde está, sin exigirle lo que aún no puede dar. Sin embargo, algo que nos generó incomodidad durante el análisis fue que algunas actividades descritas, como los dictados o la escritura completa de palabras, no siempre parecían coherentes con ese mismo conocimiento. Conocer los niveles de escritura no garantiza automáticamente que las propuestas pedagógicas se ajusten a ellos. Invernizzi et al. (2022) y Telford et al. (2022) insisten precisamente en la importancia de que las propuestas pedagógicas sean progresivas y ajustadas al desarrollo real de cada niño. Desde el PCK, el desafío es que ese conocimiento del desarrollo infantil se convierta en decisiones didácticas diferenciadas, y no quede solo como un marco teórico que se conoce, pero no necesariamente se aplica.

Los hallazgos de esta investigación tienen implicaciones concretas. En primer lugar, muestran la necesidad urgente de fortalecer, en la formación inicial y continua de los docentes, la construcción de

secuencias didácticas que integren el cuerpo, el lenguaje oral y la escritura como dimensiones articuladas. En segundo lugar, señalan que la psicomotricidad fina necesita abordarse con intencionalidad pedagógica explícita, vinculada a objetivos concretos de alfabetización, y no reducirse a una actividad manual sin propósito claro. En tercer lugar, advierten sobre el riesgo real de introducir prácticas de lectoescritura formal cuando los niños aún no han consolidado las bases motrices, espaciales y fonológicas que las sostienen.

Dicho esto, somos conscientes de que este estudio tiene una limitación importante: accedemos a lo que las docentes dicen hacer, no necesariamente a lo que ocurre en sus aulas. Las entrevistas semiestructuradas son una ventana poderosa hacia las concepciones y los saberes docentes, pero no permiten verificar las prácticas reales. Por eso, consideramos que futuras investigaciones deberían complementar estos hallazgos con observaciones de clase, análisis de planificaciones curriculares o estudios longitudinales que examinen cómo la integración intencional de la psicomotricidad fina impacta en el desarrollo lector y escritor de los niños a lo largo del tiempo. Hay preguntas que este estudio abre y que todavía esperan respuesta.

Referencias

Alonso-Vargas, J. M., Melguizo-Ibáñez, E., Puertas-Molero, P., Salvador-Pérez, F., & Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Relationship between learning and psychomotor skills in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph192416835>

Baguio, Q. J. T., Magulod, G. C., & Cortez, J. R. (2023). I will stroke: Fine motor related interventions and hand exercises in enhancing pencil handling, grip and attitude of first grade schoolers. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 1–37. <https://csu.org.ph/jssh/article/view/jssh-vol2no2-2023-006>

BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

Bondi, D., Robazza, C., Lange-Küttner, C., & Pietrangelo, T. (2022). Fine motor skills and

motor control networking in developmental age. *American Journal of Human Biology*, 34(8), e23758. <https://doi.org/10.1002/ajhb.23758>

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2), 424–445. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage Publications.

Capio, C. M., Mendoza, N. B., Jones, R. A., Masters, R. S. W., & Lee, K. (2024). The contributions of motor skill proficiency to cognitive and social development in early childhood. *Scientific Reports*, 14(1), 27956. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-79538-1>

Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Chan, K. K. H., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., & Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. En A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77–92). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2

Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

Cena, E., Brooks, J., Day, W., Goodman, S., Rousaki, A., Ruby-Granger, V., & Seymour-Smith, S. (2024). Quality criteria: General and specific guidelines for qualitative approaches in psychology research. A concise guide for novice researchers and reviewers. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241282843>

Creswell, J. W., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Cuartas, J., Hanno, E., Lesaux, N. K., & Jones, S. M. (2022). Executive function, self-regulation skills, behaviors, and socioeconomic status in early childhood. *PLoS ONE*, 17(11), e0277013. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277013>

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Gandolfi, E., Traverso, L., Zanobini, M., Usai, M. C., & Viterbori, P. (2021). The longitudinal relationship between early inhibitory control skills and emergent literacy in preschool children. *Reading and Writing*, 34(8), 1985–2009. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10131-y>

Granados-Delgado, P., Casares-López, M., Martino, F., Anera, R. G., & Castro-Torres, J. J. (2024). The role of visual performance in fine motor skills. *Life*, 14(11), 1354. <https://doi.org/10.3390/life14111354>

Health, I. J. H. (2025). Parallels between motor skill development and language development in children. *International Journal of Holistic Health, Sports and Recreation*, 4(1), 23–36. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15762971>

Invernizzi, P. L., Signorini, G., Rigon, M., Larion, A., Raiola, G., D'Elia, F., Bosio, A., & Scurati, R. (2022). Promoting children's psychomotor development with multi-teaching didactics. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710939>

Khoury-Metanis, A., & Khateb, A. (2024). Executive functions mediate fine motor skills' contribution to literacy achievement: A longitudinal study of Arabic-speaking children. *Reading and Writing*, 37(3), 731–755. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10429-z>

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386. <https://doi.org/10.1097/00006199-198611000-00017>

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46,

142–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>

Mohamed, M. B. H., & O'Brien, B. A. (2022). Defining the relationship between fine motor visual-spatial integration and reading and spelling. *Reading and Writing*, 35(4), 877–898. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10165-2>

Nakkeeran, N., & Zodpey, S. P. (2012). Qualitative research in applied situations: Strategies to ensure rigor and validity. *Indian Journal of Public Health*, 56(1), 4–11. <https://doi.org/10.4103/0019-557X.96949>

Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>

Özkür, F. (2020). Analyzing motor development and emergent literacy skills of preschool children. *International Education Studies*, 13(4), 94. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p94>

Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. En P. Leavy (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 1165–1180). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529770278.n71>

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>

Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M. J., Gómez-Paniagua, S., Carlos-Vivas, J., Acevedo-Duque, Á., & Adsuar, J. C. (2022). Psychomotor skills activities in the classroom from an early childhood education teachers' perspective. *Children*, 9(8). <https://doi.org/10.3390/children9081214>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. S. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>

Stavholm, E., Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2024). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: An empirical study of the learning process of a work team. *Early Years*, 44(2), 341–355. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741>

Suggate, S. P., Karle, V. L., Kipfelsberger, T., & Stoeger, H. (2023). The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 232. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105674>

Sun, Y., Hsieh, J., & Gao, X. (2025). Integrating qualitative comparative analysis with reflexive thematic analysis in theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251318749>

Taverna, L., Tremolada, M., Tosetto, B., Dozza, L., & Zanobini, R. S. (2020). Impact of psycho-educational activities on visual-motor integration, fine motor skills and name writing among first graders: A kinematic pilot study. *Children*, 7(4), 27. <https://doi.org/10.3390/children7040027>

Telford, R. M., Olive, L. S., & Telford, R. D. (2022). The effect of a 6-month physical literacy intervention on preschool children's gross and fine motor skill: The Active Early Learning randomised controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 25(8), 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2022.04.009>

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Truxius, L., Maurer, M. N., Wyss, J. S., & Roebbers, C. M. (2024). The internal structure of handwriting proficiency in beginning writers. *PLoS ONE*, 19(1), e0296096. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296096>

Veliz, L., Zhang, Z., & Akhlagh, S. B. (2025). Early childhood educators' pedagogical knowledge for effective practice in culturally and linguistically diverse contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2909–2919. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01912-z>

Zairul, M. (2025). Mastering thematic analysis: A step-by-step guide for beginners with tips for systematic analysis using ATLAS.ti 25. *International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251384401>

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: A systematic review. *BioMed Research International*, 2017, 2760716. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>

Anexos

Instrumentos de Recolección de Datos

Entrevista semiestructurada:

Datos sociodemográficos:

Edad: _____ sexo: _____ país: _____

En qué institución labora actualmente: _____ nivel académico: _____

Años de experiencia: _____ Sector Público: ☐

Sector Privado: ☐

1. ¿Qué entiende sobre psicomotricidad fina?
2. ¿Qué aspectos abarca la psicomotricidad fina?
3. ¿Qué actividades de psicomotricidad fina realiza en su aula?
4. ¿Qué aspectos abarca la motricidad óculo-manual?
5. ¿Qué métodos emplea para la estimulación de la motricidad orofacial?
6. ¿Qué aspectos comprende la motricidad gestual?
7. ¿Qué estrategias utiliza para estimular la fonética en sus estudiantes?
8. ¿Qué comprende usted sobre el desarrollo de la lectoescritura?
9. ¿A qué edad recomienda usted que debe iniciar el proceso de la lectoescritura?
10. ¿Qué actividades realiza usted para desarrollar la lectoescritura?
11. ¿Qué actividades realiza usted para desarrollar el lenguaje verbal?
12. ¿Qué métodos emplea para la estimulación de la memoria visual?
13. ¿Qué métodos emplea para la estimulación de la memoria auditiva?
14. ¿Conoce usted los niveles de escritura en un niño de inicial?
15. ¿Qué actividades de estimulación utiliza usted en el nivel pre-silábico?
16. ¿Qué actividades de estimulación utiliza usted en el nivel silábico?
17. ¿Qué actividades de estimulación utiliza usted en el nivel silábico alfabético?
18. ¿Qué actividades de estimulación utiliza usted en el nivel alfabético?
19. ¿Cree que existe relación entre la psicomotricidad y el desarrollo de la lectoescritura? ¿Usted considera que la psicomotricidad fina y la lectoescritura se debe iniciar desde el hogar?
20. ¿Según su experiencia qué se debe trabajar primero, la psicomotricidad fina o la lectoescritura? Fundamente su respuesta.

