INFLUENCIA DE LA MOTRICIDAD FINA EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN NIVEL INICIAL

INFLUENCE OF FINE MOTOR SKILLS ON AUTONOMY DEVELOPMENT IN THE EARLY LEVEL

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autores

Maria Luciola Arteaga Ramirez
https://orcid.org/0009-0005-2581-2632

Simiona Quispe Torres
https://orcid.org/0009-0001-0806-7985

Ssarhy Patthy Tone Astuñague
https://orcid.org/0009-0002-6810-0879

Asesor

Nilda Jeannette Galvez Varas
https://orcid.org/0009-0000-3897-0289

Lima, noviembre, 2025

INFORME DE ANÁLISIS
magister

MONOGRAFIA FINAL ARTEAGA, QUISPE, TONE.

4% Textos sospechosos

- < 1% **Similitudes**
  0 % similitudes entre comillas
  < 1 % entre las fuentes mencionadas
- 4% **Idiomas no reconocidos**
- 26% **Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)**

Nombre del documento: MONOGRAFIA FINAL ARTEAGA, QUISPE, TONE..docx
ID del documento: 41035e54ec6e16c04994d17fee3f90185afb7522
Tamaño del documento original: 114,58 kB

Depositante: NILDA GALVEZ
Fecha de depósito: 30/10/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 30/10/2025

Número de palabras: 10.699
Número de caracteres: 75.855

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org | Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar p... https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.834 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (75 palabras)
2	dx.doi.org | Actividades grafoplásticas como herramienta para el desarrollo de la ... http://dx.doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.826 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (62 palabras)
3	doi.org | La motricidad fina en la educación inicial https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4677 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)
4	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9338828.pdf 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (44 palabras)
5	doi.org | Enhancing Autonomy in Preschoolers: The Role of Motor Games in Devel... https://doi.org/10.3390/educsci14050524	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (28 palabras)

DEDICATORIA

Agradecer a Dios, por ser fuente de mi luz y mi fortaleza en cada paso que doy y llenar de luz mi camino.

A mi padre, por su sacrificio silencioso, por enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo abren las puertas de los sueños

A mi esposo, Segundo León, por su apoyo constante, por alentarme a seguir adelante incluso en los momentos difíciles y por celebrar conmigo cada logro

A mis hijas, Estefany y Connery, por ser mi fuente de motivación e inspiración que ha fomentado en mí el deseo de superación y ha celebrado cada paso que doy. A mis estudiantes, quienes con sus sonrisas y ocurrencias me recordaron cada día la razón de mi vocación: al educar con el corazón, con cariño y amor, se quedarán huellas inolvidables.

Maria Luciola Arteaga Ramirez

A Dios, por ser la luz que guía cada de mis proyectos

A mis padres, Aleja Torres Espinosa y Juan Quispe Huamán, por su amor incondicional y ayuda.

A las maestras de Innova Teaching School, quienes no solo compartieron conocimientos, sino que sembraron en mí una nueva forma de mirar la educación: más humana, más reflexiva y más transformadora.

A todos ustedes, mi eterno agradecimiento. Este logro también es suyo.

Simiona Quispe Torres

A Dios, al Divino niño Jesús y a mis ángeles en cielo, por brindarme salud y vida para continuar obteniendo nuevos logros. A mis padres, por el apoyo que recibo de ellos día a día, en especial de mi mami Luci, quien es la principal razón por la que obtengo este logro. A mi pareja y a mi hija, por ser mi inspiración para superarme.

A mis compañeras de Innova Teaching School, con quienes, a pesar de la distancia y diferencia de realidades, nos motivamos en cada trabajo para lograr presentar los trabajos. Gracias.

Ssarhy Tone Astuñague

RESUMEN

Esta investigación analiza la influencia del juego libre en el desarrollo de la autonomía de niños de educación inicial, a través de la integración de evidencias teóricas. Los hallazgos demuestran que el juego autónomo potencia significativamente la capacidad de agencia infantil, permitiendo a los niños ejercitar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la autorregulación emocional (Ryan y Deci, 2000). Según Arnaiz-Sánchez y Bolarín Martínez (2020), los entornos que contienen una variedad de materiales, como cuerdas, textiles y bloques, aumentan los comportamientos independientes en un 40 %. Esto ocurre como resultado de su estímulo en la exploración independiente y creativa de los niños. Además, una estrategia de enseñanza que emplea la observación respetuosa y las preguntas empoderadoras anima a los niños a perseverar ante las dificultades y cultiva el sentido de la independencia (Chokler, 2015; Jang y Hong, 2022). Está claro que el juego libre, cuando se reconoce como un derecho fundamental en la educación, va más allá de ser una actividad divertida: desempeña un papel crucial en el fomento de la ciudadanía activa y el bienestar general. Este enfoque exige diseños bien pensados en nuestros entornos y una formación adecuada para los profesores, todo ello respetando los ritmos naturales de los niños (Buchanan et al., 2019). Se concluye que el juego libre, al estructurarse como un derecho pedagógico, trasciende la recreación para cimentar ciudadanía activa y bienestar integral, pues exige diseños ambientales intencionales y formación docente centrada en el respeto a los ritmos infantiles (Ministerio de Educación, 2022).

Palabras clave: motricidad fina; autonomía; mediación docente; estrategias didácticas

ABSTRACT

This research analyzes the influence of free play on the development of autonomy in children in early education, through the integration of theoretical evidence. The findings show that autonomous play significantly enhances children's capacity for agency, allowing children to exercise decision-making, problem-solving, and emotional self-regulation (Ryan y Deci, 2000). According to studies such as Arnaiz-Sánchez y Bolarín Martínez (2020), environments that contain a variety of materials, such as ropes, textiles, and blocks, increase independent behaviors by 40%. This occurs as a result of their encouragement in children's independent and creative exploration. In addition, a teaching strategy that employs respectful observation and empowering questions encourages children to persevere in the face of difficulties and cultivates a sense of independence (Chokler, 2015; Jang & Hong, 2022). It is clear that free play, when recognized as a fundamental right in education, goes beyond being a fun activity: it plays a crucial role in fostering active citizenship and general well-being. This approach requires well-thought-out designs in our environments and appropriate training for teachers, all while respecting children's natural rhythms (Buchanan et al., 2019). It is concluded that free play, when structured as a pedagogical right, transcends recreation to cement active citizenship and integral well-being, as it requires intentional environmental designs and teacher training focused on respect for children's rhythms (Ministry of Education, 2022).

Keywords: fine motor skills; autonomy; teacher mediation; teaching strategies

ÍNDICE

DEDICATORIA iii

RESUMEN iv

ABSTRACT v

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍTULO I: MOTRICIDAD FINA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL 10

1.1. Definición de la motricidad fina: 10

1.2. Características de la motricidad fina. 10

1.2.1. Coordinación visomotriz 10

1.2.2. Progresión evolutiva 11

1.2.3. Bidireccionalidad cognitiva 11

1.2.4. Plasticidad neuronal 12

1.3. Factores que explican las diferencias en el desarrollo: 12

1.3.1. Factores Biológicos 12

1.3.2. Lateralidad: 13

1.3.3. Factores Ambientales 13

1.3.4. Factores Pedagógicos 14

1.4. Implicaciones para la Práctica Educativa 15

1.5. Desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia 16

1.6. Hitos del desarrollo de la psicomotricidad fina 17

CAPÍTULO II: AUTONOMÍA EN LA PRIMERA INFANCIA: FUNDAMENTOS Y PROMOCIÓN EDUCATIVA 19

2.1. Definición de autonomía en la primera infancia 19

2.2. Teorías fundamentales de la autonomía 20

2.2.1. Teoría psicomotriz: 20

2.2.2. Enfoque lúdico-corporal: 21

2.2.3. Modelo ecológico: 21

2.2.4. Teoría de la Autodeterminación 22

2.2.5. Enfoque Pikler-Chokler 23

2.3. Importancia del desarrollo autónomo 23
2.3.1. Desempeño académico 23
2.3.2. Salud mental: 24
2.3.3. Competencia social: 24
2.4. Rol docente en la promoción de autonomía 25
2.4.1. Andamiaje progresivo: 25
2.4.2. Diseño de ambientes: 26
2.4.3. Factores que influyen en su desarrollo 26
2.5. Desafíos y problemáticas 27
2.5.1. Dificultades en el desarrollo motor y su efecto en la autonomía 27
2.5.2. Brechas en prácticas educativas 28
2.5.3. Enfoques pedagógicos efectivos 28
2.5.4. Regulación Emocional y su Vínculo con la Autonomía 29
CAPITULO III: RELACIÓN ENTRE MOTRICIDAD FINA, AUTONOMÍA Y MEDIACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL 30
3.1. Relación entre la motricidad fina y la autonomía. 30
3.2. La mediación del docente en relación con el desarrollo de la motricidad fina y autonomía. 30
3.3. Actividades y estrategias que fortalecen la motricidad fina en relación con la autonomía. 31
3.4. Autonomía en actividades de autocuidado 32
3.5. Independencia en entornos de aprendizaje 32
3.6. Toma de decisiones y resolución de problemas 32
3.7. Regulación emocional asociada a logros motrices 32
3.8. Impacto en habilidades cognitivas y socioemocionales 33
3.9. Enfoques pedagógicos efectivos 33
3.9.1. Juego autónomo y exploración libre 34
3.9.2. Modelos didácticos 34
3.10. Recursos y actividades 35
3.10.1. Materiales para estimulación motriz 35
CONCLUSIONES 36
REFERENCIAS 38

INTRODUCCIÓN

La motricidad fina constituye un pilar esencial en el desarrollo infantil temprano, al ser la base que permite a los niños interactuar con su entorno de manera autónoma y eficaz. Esta investigación se enfoca específicamente en describir cómo la motricidad fina promueve la autonomía en los estudiantes de nivel inicial, un tema de creciente relevancia en el ámbito educativo contemporáneo. El estudio parte de la premisa, sustentada por autores como Shunta Rubio y Chasi Espinosa (2023) y Basto Herrera et al. (2021), de que existe una relación directa y positiva entre el dominio de habilidades motoras finas (la coordinación visomanual, la precisión digital y la fuerza controlada) y la capacidad de los niños para realizar actividades cotidianas sin asistencia, desde abotonarse la ropa hasta manipular herramientas de aprendizaje.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo promueve el desarrollo de la motricidad fina la autonomía en niños y niñas de nivel inicial? Este trabajo pretende no solo confirmar la conexión entre estos elementos; sino también, precisar los métodos de enseñanza que la potencian.

Esta conexión es especialmente crucial en la educación infantil, porque se sientan las bases del futuro éxito académico (Velastegui López et al., 2022). Las habilidades motrices finas desempeñan un papel vital, ya que ayudan en tareas cognitivas complejas como la lectura y la escritura, y también fomentan el desarrollo de las capacidades cognitivas del niño. Además, refuerzan su autoestima y su sentido de competencia, que son esenciales para su independencia (Le Boulch, 2009).

Investigaciones recientes, como los estudios de Wijaya et al. (2024) y Gomes et al. (2024), han indicado que las actividades estructuradas, como el modelado con arcilla o los juegos de ensamblaje, pueden mejorar significativamente la destreza manual, así como las habilidades de lectura y escritura (Le Boulch, 2009) y animar a los niños a aceptar retos por sí mismos.

La motivación de este trabajo es su potencial para conectar la teoría educativa con la aplicación práctica. A pesar de la gran cantidad de pruebas que respaldan los beneficios

de la motricidad fina, muchas aulas de educación infantil aún carecen de estrategias sistemáticas para promover su desarrollo (Cabrera Valdés y Dupeyrón García, 2019). Esta investigación sistematiza hallazgos clave desde las teorías psicomotoras de Chokler (2015) hasta intervenciones contemporáneas como el modelo DONAT (Desarrollo de la actividad, independencia y motricidad fina) para ofrecer a docentes un marco accionable (Amelia y Cinantya, 2024).

Los objetivos se alinean con esta urgencia práctica; por ello, el objetivo general pretende describir cómo la motricidad fina promueve en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de nivel inicial. Este se desglosa en tres objetivos específicos: identificar la importancia de la motricidad fina en los niños y niñas del nivel inicial; argumentar la importancia del desarrollo de la autonomía en la etapa de educación inicial; y analizar la relación bidireccional entre ambas variables, con énfasis en las estrategias de mediación docente.

Este estudio se estructura en tres capítulos. El primero desentraña los fundamentos teóricos de la motricidad fina; el segundo vincula estos hallazgos con el constructor de autonomía; y el tercero propone actividades basadas en evidencia para su implementación en aulas. Al integrar perspectivas neurocientíficas, educativas y sociales, esta monografía aspira a ser un referente para transformar la praxis en educación inicial.

CAPÍTULO I:
MOTRICIDAD FINA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL

1.1. Definición de la motricidad fina

La motricidad fina se define como la capacidad para ejecutar movimientos precisos y coordinados mediante el uso de los pequeños grupos musculares de manos, dedos y muñecas, así como los músculos faciales y oculares (Márquez Moreira y Martínez Moncayo, 2024). Shunta Rubio y Chasi Espinosa (2023) la definieron como la habilidad manual que se desarrolla a través de una serie de movimientos neuromusculares, lo que permite al niño interactuar de manera intencionada con su entorno. Esta habilidad emerge desde los primeros meses de vida y se perfecciona progresivamente hasta alcanzar su máximo desarrollo hacia los 6 años (Tenecela Jerez et al., 2024).

Según Tenecela Jerez et al. (2024), esta habilidad comienza a desarrollarse en los primeros meses de vida y mejora hasta alcanzar su punto máximo a los seis años. Según Maria Montessori (como se citó en Velásquez, 2021), la motricidad fina son las actividades manuales que apoyan el autoaprendizaje del niño y lo ayudan a adaptarse a su entorno. Este punto de vista global demuestra que la motricidad fina es algo más que aptitudes físicas; es un componente esencial del desarrollo social y cognitivo.

1.2. Características de la motricidad fina

La motricidad fina se distingue por un conjunto de características interdependientes que explican su complejidad y su papel fundamental en el desarrollo infantil. Estas características no solo definen su naturaleza, sino que también establecen su relación con otros dominios del crecimiento humano.

1.2.1. Coordinación visomotriz

La integración entre el sistema visual y el sistema motor constituye el pilar de la motricidad fina. Esta capacidad permite a los niños seguir objetos con la mirada mientras realizan tareas manuales, como enhebrar una aguja (Quispe Carhuas, 2024), y desarrollar precisión espacial, esencial para actividades académicas como la escritura o el dibujo (Velastegui López et al., 2022).

Un estudio de neuroimagen realizado por Bilbao (2015) descubrió que esta coordinación crea redes neuronales especializadas que se centran en el área motora primaria y en el lóbulo occipital, encargado de generar información visual.

1.2.2. Progresión evolutiva

El desarrollo de la motricidad fina sigue una secuencia universal, aunque con variaciones individuales en el ritmo. Vallejo Zambrano et al. (2022) describieron cuatro fases clave:

- Refleja (0-4 meses): Movimientos involuntarios como el reflejo de prensión.
- Voluntaria básica (4-12 meses): Agarre palmar de objetos grandes.
- Diferenciada (1-3 años): Pinza inferior (pulgar-índice) y primeros trazos.
- Especializada (3-6 años): Dominio de herramientas (tijeras, lápices) y actividades bimanuales complejas.

Esta progresión está ligada a la mielinización de las vías corticoespinales, que permite un control motor más refinado (Le Boulch, 2009).

1.2.3. Bidireccionalidad cognitiva

La motricidad fina y las funciones ejecutivas se influyen mutuamente:

- Planificación: Anticipar movimientos activa la corteza prefrontal. Por ejemplo, calcular la fuerza para apilar bloques (Basto Herrera et al., 2021).
- Memoria de trabajo: Retener instrucciones multietapa fortalece tanto la memoria como la precisión motora. Por ejemplo, “recorta, pega y colorea”.
- Flexibilidad mental: Adaptar movimientos ante errores fomenta la resiliencia cognitiva. Por ejemplo, corregir el trazo de una letra (Robles Chávez et al., 2022).

Esta interacción explica por qué niños con dificultades motoras suelen presentar retos en el aprendizaje académico (Jang y Hong, 2022).

1.2.4. Plasticidad neuronal

La motricidad fina es altamente sensible a la estimulación ambiental debido a lo siguiente:

- Periodos críticos: Entre los 2 y 5 años, el cerebro exhibe mayor capacidad para reorganizar circuitos motores en respuesta a la práctica (Cabrera Valdés y Dupeyrón García, 2019).
- Efecto de la repetición: Actividades como el modelado con plastilina incrementan la densidad sináptica en el giro precentral (Wijaya et al., 2024).
- Recuperación funcional: Niños con lesiones neurológicas leves pueden mejorar su destreza mediante la terapia ocupacional basada en ejercicios progresivos (González, 2018).

1.3. Factores que explican las diferencias en el desarrollo

La variabilidad individual en el desarrollo de la motricidad fina es un fenómeno ampliamente documentado que refleja la interacción dinámica entre factores biológicos, ambientales y pedagógicos. España García y Samada Grasst (2023), en su estudio sobre niños de cuatro años, identificaron diferencias significativas en el desempeño motor fino, incluso dentro de un mismo grupo etario, lo que subraya la necesidad de enfoques educativos personalizados.

1.3.1. Factores biológicos

Los factores biológicos son la base innata que impulsa el desarrollo motor, porque marcan ritmos y patrones únicos en cada individuo. La maduración neurológica diferencial es fundamental: estudios neurofisiológicos evidencian que la mielinización de las vías corticoespinales, proceso que acelera la transmisión de impulsos nerviosos, varía significativamente entre niños, lo que impacta en la adquisición de hitos como la pinza digital trípode (pulgar-índice-medio) (Robles Chávez et al., 2022). Por su parte, España García y Samada Grasst (2023) observaron que un 22 % de niños de 4 años aún utilizaba predominantemente la pinza inferior (pulgar-índice), asociada a una mielinización incompleta de las fibras que controlan los músculos intrínsecos de la mano.

1.3.2. Lateralidad

La lateralidad o la preferencia por una mano tiene un impacto significativo, aproximadamente el 32 % de los niños en edad preescolar muestra patrones cruzados o indefinidos (España García y Samada Grasst, 2023), lo que afecta la precisión en tareas bimanuales como recortar o ensartar. Neurocientíficamente, la dominancia hemisférica determina la eficiencia en la planificación motriz. Los niños zurdos, por ejemplo, pueden requerir adaptaciones espaciales para optimizar su coordinación (Gandotra et al., 2022). Condiciones como la disprafia (trastorno de la coordinación motora) o la prematuridad pueden retrasar hasta un 40 % la adquisición de habilidades finas, por lo que se exigen intervenciones tempranas (Strooband et al., 2020).

1.3.3. Factores ambientales

Los factores ambientales en la educación inicial son las condiciones internas y externas que rodean al niño y que impactan en su desarrollo. Esto abarca el entorno físico en casa y en la escuela, como la luz, la temperatura, el ruido y el hacinamiento, así como las relaciones con la familia y los compañeros (España García y Samada Grasst, 2023). Entre los factores ambientales encontramos los siguientes:

1.3.3.1. Estimulación en el hogar

La práctica estructurada en casa es crucial. Los niños que realizan actividades como ensartar cuentas o jugar con plastilina, durante tan solo 15 minutos al día, mejoran sus habilidades motoras un 30 % más que los niños que no reciben ese tipo de intervención (España García y Samada Grasst, 2023). Por el contrario, unos padres excesivamente protectores, sobre todo en entornos acomodados, pueden impedir que los niños exploren, lo que se relaciona con retrasos en su independencia (Robles Chávez et al., 2022).

Nuestra experiencia docente nos ha demostrado que los niños que pasan tiempo con sus familias a diario, haciendo cosas como pelar judías verdes, moldear arcilla o incluso romper revistas, consiguen mejoras notables en su motricidad fina. Además de mejorar las habilidades manuales, este tipo de apoyo basado en el respeto y la confianza aumenta su seguridad en sí mismo y su independencia a la hora de asumir sus responsabilidades diarias.

1.3.3.2. Eficacia de los materiales

Es fundamental comprender que los niños que crecen en hogares de bajos ingresos, donde tienen menos acceso a juguetes adaptables como rompecabezas y bloques, pierden importantes oportunidades de practicar sus habilidades motoras. Un estudio realizado en Perú descubrió que los niños de las zonas rurales tienen un 45 % menos de oportunidades de practicar el agarre digital con pinzas en comparación con sus homólogos urbanos (Cabrera Valdés y Dupeyrón García, 2019).

Además, el clima emocional en el hogar es importante: los niños en situaciones de estrés suelen tener dificultades para hacerse cargo de sus habilidades motoras, mientras que aquellos con vínculos estables tienden a explorar más (Gomes et al., 2024).

De acuerdo con el contexto donde laboramos, se observó que, en muchas comunidades andinas y amazónicas, los niños tienen acceso a una gran variedad de materiales no estructurados (hojas, ramas, arcilla y semillas), los cuales fomentan el desarrollo de la imaginación y fortalecen la motricidad a través de la exploración y la manipulación. Este potencial se incrementa cuando un adulto acompaña el proceso, lo que genera provocaciones pedagógicas que despiertan el interés del niño por los recursos de su entorno. Así, el adulto no dirige la actividad, sino que propone, observa y apoya, lo que permite que el aprendizaje surja de la interacción genuina entre el niño y los materiales de su comunidad.

1.3.4. Factores pedagógicos

La mediación docente transforma las oportunidades ambientales en aprendizajes significativos. La adaptación de materiales es la primera barrera: las herramientas ergonómicas como tijeras con resortes o lápices triangulares reducen un 40 % los errores por presión excesiva en niños con dificultades motoras (España García y Samada Grasst, 2023). Sin embargo, el factor más importante es la retroalimentación, donde el profesor, al potenciar la autoconciencia corporal, las correcciones prontas y habladas (por ejemplo, “Fíjate cómo tu pulgar debe oponerse a tu dedo índice”), aumentan la precisión en el 58 % de los casos (España García y Samada Grasst, 2023).

El diseño de actividades graduadas, secuenciadas de simple a complejo, también es crucial. Por ejemplo, el sistema de España García y Samada Grasst (2023) inicia con rasgado libre de papel, avanza a recorte en líneas rectas y culmina en recorte de figuras curvas, logrando un 65 % de reducción de las intervenciones adultas. Igualmente, modelos como DONAT (Amelia y Cinantya, 2024) integran cuatro pilares:

- Desafío óptimo: Tareas ligeramente superiores al nivel actual.
- Oportunidades de elección: Múltiples caminos para resolver una actividad.
- Narrativas significativas: Contextualizar acciones en historias cotidianas.
- Tiempo reflexivo: Espacios para autoevaluación.

1.4. Implicaciones para la Práctica Educativa

España García y Samada Grasst (2023) propusieron un modelo de intervención diferenciada basado en tres pilares:

- Evaluación diagnóstica inicial: Uso de *checklists* para identificar el nivel de dominio en subhabilidades (agarre, presión y coordinación bimanual).
- Agrupamiento flexible: Organizar a los niños por perfiles motores en lugar de por edad cronológica. Por ejemplo, "Grupo A: necesita reforzar pinza digital".
- Actividades graduadas: Se refiere a secuenciar tareas desde las más simples (rasgar papel con guía) hasta las complejas (recortar figuras curvas), como se detalla en su sistema de actividades.

En la Tabla 1, se presentan tres tipos de factores que influyen en el desarrollo de la motricidad fina:

Tabla 1. *Factores que explican las diferencias en el desarrollo*

Tipo de factor	Ejemplos	Impacto
Biológicos	Maduración neurológica y genética	Determina el ritmo inicial de adquisición de hitos
Ambientales	Acceso a materiales educativos y calidad de enseñanza	Acelera o retrasa el dominio de habilidades
Socioemocionales	Autoestima y apoyo familiar	Influencia en la motivación para practicar

Fuente: Adaptado de Chokler (2015) y Vaver (1969)

1.5. Desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia

El desarrollo de la motricidad fina en la primera infancia constituye un proceso fundamental para la construcción de la autonomía infantil. Esta habilidad, definida como la capacidad de coordinar movimientos precisos y controlados de pequeños grupos musculares, especialmente en manos, dedos y muñecas, en sincronía con el sistema visual, emerge desde los primeros meses de vida y se consolida progresivamente hasta los 6 años (Márquez Moreira y Martínez Moncayo, 2024; Shunta Rubio y Chasi Espinosa, 2023). Según Bilbao (2015), su evolución no es aislada, sino que se ancla en la maduración neurológica y las experiencias sensorio-motrices que el niño acumula al interactuar con su entorno. López Ocaña et al. (2023) integraron componentes esenciales: fuerza muscular, coordinación óculo-manual, destreza digital, disociación de movimientos y patrones de prensión cada vez más sofisticados (agarre palmar-pinza trípode).

La motricidad fina trasciende lo físico para convertirse en un puente hacia la autonomía. Como señaló Chokler (2015), el bebé utiliza su sensoriamotricidad no solo para moverse o manipular objetos; sino también, para "ser y aprender a pensar". Cuando un niño logra vestirse parcialmente, alimentarse con destreza o completar un rompecabezas, experimenta una sensación tangible de competencia que fortalece su autoeficacia (Linzán Molina et al., 2023). Estas "microvictorias" cotidianas son cimientos invisibles para la confianza en sus capacidades, pues la frustración inicial se transforma en resiliencia; por ejemplo, derramar agua al servirse (Chokler, 2015; Le Boulch, 2009).

Neurobiológicamente, este proceso depende de la mielinización de las vías corticoespinales, que permite un control motor refinado (Le Boulch, 2009). La plasticidad neuronal entre los 2 a 5 años facilita que actividades, como el modelado con plastilina, incrementen la densidad sináptica en el giro precentral y optimicen la precisión (Wijaya et al., 2024). No obstante, factores ambientales, como la calidad de los materiales educativos o el clima emocional del hogar, pueden acelerar o retrasar este desarrollo. Estudios en Perú han revelado que niños en zonas rurales tienen un 45 % menos de oportunidades para ejercitar la pinza digital que sus pares urbanos, lo que impacta su autonomía (Cabrera Valdés y Dupeyrón García, 2019).

1.6. Hitos del desarrollo de la psicomotricidad fina

Los hitos de la psicomotricidad fina siguen una secuencia evolutiva universal, aunque con variaciones individuales en el ritmo (Vallejo Zambrano et al., 2022). Esta progresión refleja la creciente maestría corporal y se divide en cuatro fases clave:

- Fase refleja (0-4 meses): Movimientos involuntarios como el reflejo de prensión, donde el bebé cierra la mano al contacto con un objeto. Aún no hay intencionalidad, pero estos reflejos establecen las bases para la coordinación futura (Le Boulch, 2009).

- Fase voluntaria básica (4-12 meses): Aparece el agarre palmar de objetos grandes usando toda la mano. Hasta los 8 meses, se desarrolla la pinza inferior (pulgar e índice) para tomar pequeños elementos como migajas. Comienza a transferir objetos entre manos y explora texturas (Shunta Rubio y Chasi Espinosa, 2023).

- Fase diferenciada (1-3 años): Se perfecciona la pinza digital para manipular elementos diminutos (cuentas). Emergen los primeros trazos intencionales (garabateo) y la capacidad de construir torres de 3 a 4 bloques. Hacia los 3 años, el niño usa tijeras de seguridad para recortar en línea recta y desenvuelve alimentos (España García y Samada Grasst, 2023). Asimismo, se ha observado que niños de 3 años, que reciben al menos 30 minutos de tiempo de calidad diario con sus familias y realizan actividades como el modelado con arcilla, el pelado de frejol verde o el rasgado de revistas, presentan avances significativos en el desarrollo de su motricidad fina. Este acompañamiento, basado en el respeto y la confianza hacia el niño, fortalece no solo sus habilidades manuales; sino también, su seguridad y autonomía en la ejecución de tareas cotidianas. alimentos (España García y Samada Grasst, 2023).

- Fase especializada (3-6 años): Dominio de herramientas como lápices (sujetados con pinza trípode), tijeras (recortando curvas) y actividades bimanuales complejas (abrochar botones o ensartar cuentas pequeñas). A los 6 años, escribe letras legibles y resuelve problemas prácticos mediante ensayo-error (Amelia y Cinantya, 2024).

Cada hito no es solo un avance motor; es un peldaño en la conquista de la independencia (Escolano-Pérez et al., 2020). Por ejemplo, la capacidad de abrocharse una camisa (hito hacia los 4 años) reduce la dependencia del adulto y fortalece la autogestión. Estudios han confirmado que el 78 % de niños con motricidad fina adecuada logran vestirse solos, frente al 32 % con dificultades (Linzán Molina et al., 2023).

Por ello, la intervención pedagógica es crucial para optimizar estos hitos. Modelos como DONAT (Amelia y Cinantya, 2024) han propuesto actividades graduadas vinculadas a rutinas cotidianas, como trasvasar líquidos, donde el niño ejerce elección autónoma y resuelve desafíos motrices significativos. Esto desarrolla destrezas manuales y construye matrices de aprendizaje, patrones cognitivos y emocionales que cimientan la autonomía futura. Como afirmó Chokler (2015), “la libertad de actuar comienza, literalmente, en la punta de los dedos”.

CAPÍTULO II:
AUTONOMÍA EN LA PRIMERA INFANCIA: FUNDAMENTOS Y PROMOCIÓN EDUCATIVA

El desarrollo de la autonomía en la primera infancia representa un proceso fundamental para la formación de individuos seguros y competentes. Este capítulo examina su conceptualización, bases teóricas, relevancia evolutiva y el papel del docente en su fomento, a partir de la integración de perspectivas psicopedagógicas contemporáneas.

2.1. Definición de autonomía en la primera infancia

La autonomía en la primera infancia se conceptualiza como la capacidad progresiva del niño para tomar decisiones, ejecutar acciones y resolver problemas con iniciativa propia, dentro de límites adecuados para su desarrollo neuropsicológico y su contexto socioemocional. Según Chokler (2015), esta competencia no implica independencia absoluta; sino, un proceso dialéctico donde el niño, acompañado por un adulto respetuoso, construye su sentido de agencia. El niño autónomo es un sujeto de acción, no de reacción; su libertad se ejerce en interacción con un entorno seguro que valida sus competencias emergentes.

El Ministerio de Educación [Minedu] (2016) complementó esta visión en el Currículo Nacional de la Educación Básica, pues definió la autonomía como la capacidad del niño para regular sus acciones, emociones y pensamientos en situaciones cotidianas, para así demostrar iniciativa, autoconfianza y responsabilidad gradual sobre su bienestar y aprendizaje.

Las dimensiones clave de la autonomía son (Minedu, 2016):

- Iniciativa personal: Es la capacidad de proponer acciones sin coerción; por ejemplo, elegir un juego e intentar abrir un envase. Requiere seguridad afectiva y confianza en el apoyo adulto.
- Autorregulación: Es el manejo de frustraciones durante tareas desafiantes; por ejemplo, persistir al abotonar una camisa. Está vinculado al desarrollo de funciones ejecutivas (*prefrontal cortex*).

- Toma de decisiones adaptativas: Son elecciones acordes con su madurez; por ejemplo, seleccionar materiales para una actividad. El Minedu (2016) sostuvo que esto fomenta la "ciudadanía activa desde la infancia".
- Autocuidado funcional: Es el dominio progresivo de rutinas básicas (alimentación, higiene, vestido) mediante habilidades motrices finas.

2.2. Teorías fundamentales de la autonomía

La comprensión de la autonomía infantil ha transitado desde visiones adultocéntricas, que la reducían a una mera obediencia o independencia funcional, hacia enfoques que reconocen al niño como sujeto protagónico de su desarrollo. Como advirtió Chokler (2015), la autonomía no es un "producto terminado"; es un proceso dialéctico donde convergen factores biológicos, psicológicos y socioambientales. Esta complejidad exige un análisis multidimensional, donde las teorías no compiten, sino que se complementan para revelar cómo el niño construye su capacidad de actuar con iniciativa, seguridad y responsabilidad creciente.

En el contexto educativo actual, especialmente en el nivel inicial, entender estos marcos teóricos es crucial para evitar prácticas que, bajo la apariencia de promover "independencia", generan pseudoautonomía (Chokler, 2015). Las teorías aquí analizadas comparten un principio ético fundamental: la autonomía se nutre del respeto hacia los ritmos infantiles y de la confianza en sus competencias emergentes (Minedu, 2016). A continuación, se exploran cuatro enfoques que iluminan este proceso desde ángulos complementarios.

2.2.1. Teoría psicomotriz

Wallon (1964) postuló que la autonomía emerge de la integración dialéctica entre desarrollo corporal, emocional y cognitivo (como se citó en De la Cruz Mamani et al., 2020). Para el autor, el cuerpo no es un instrumento mecánico; sino, la expresión concreta del yo en construcción. Su teoría enfatiza que:

- La emoción es el primer lenguaje: Las reacciones tónico-emocionales del bebé son la base para la regulación posterior de acciones autónomas. Por ejemplo, rigidez por miedo y relajación en brazos de confianza.

- Cada logro motriz expande la agencia: Gatear o caminar no solo amplía el espacio físico explorable, sino que permite al niño decidir direcciones, rutas y objetivos, lo que ejercita la toma de decisiones primarias (De la Cruz Mamani et al., 2020).

- Crisis de oposición (3 años) como hito: La famosa etapa del "no" refleja la necesidad psicológica de afirmar su voluntad, requisito para la autonomía genuina (Chokler, 2015).

- El movimiento libre es el primer acto de soberanía infantil: Al desplazarse, el niño descubre que su cuerpo es su territorio (De la Cruz Mamani et al., 2020).

2.2.2. Enfoque lúdico-corporal

Calmels (2016) situó el juego libre como el territorio sagrado donde se construye la autonomía. Desde esta perspectiva:

- El cuerpo en juego es cuerpo en potencia: Al saltar, trepar o modelar arcilla, el niño prueba los límites de su eficacia motriz y los transforma en seguridad psicológica.

- El juego simbólico como "ensayo de autonomía": Cuando un niño asume roles ("mamá, "papá" o "médico"), ejercita la toma de decisiones complejas sin consecuencias reales y fortalece su autoconfianza.

- Datos clave: Niños con acceso diario a 45 minutos de juego no dirigido muestran un 32 % más de conductas autónomas en rutinas cotidianas.

El Minedu (2016) adoptó esta visión y comenzó a promover los espacios de juego libre en los sectores. Aquí el niño elige actividades según sus intereses, lo que refuerza su capacidad de autodeterminación.

2.2.3. Modelo ecológico

Arnaiz-Sánchez y Bolarín Martínez (2020) conceptualizaron la autonomía como resultado de transacciones entre el niño y sus entornos inmediatos (hogar, aula, comunidad). Su modelo destaca:

- Ambientes provocadores: Espacios con materiales polivalentes (cajas, telas, arena) que invitan a soluciones creativas. Por ejemplo, un niño que usa cucharas para traspasar arena desarrolla motricidad fina y resuelve un problema práctico por iniciativa propia.

- Desafíos escalables: Actividades diseñadas en microetapas para evitar frustración. Por ejemplo, antes de recortar círculos, el niño domina líneas rectas (España García y Samada Grasst, 2023).

- Evidencia: Aulas con materiales no estructurados generan un 40 % más de conductas autónomas frente a entornos con juguetes electrónicos preprogramados (Arnaiz-Sánchez y Bolarín Martínez, 2020).

2.2.4. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2000) postula que la autonomía es un elemento central del desarrollo humano, inseparable de otras dos necesidades psicológicas universales: la competencia (sentirse eficaz) y la vinculación (pertenecer a un grupo significativo). Según los autores, estas necesidades no son jerárquicas; sino, interdependientes: la autonomía florece cuando el niño experimenta seguridad afectiva (vinculación) y confía en sus capacidades (competencia). A diferencia de enfoques conductistas, la TAD enfatiza que:

- La motivación intrínseca es el motor de la autonomía: Los niños actúan por interés genuino, no por recompensas externas. Por ejemplo, dibujar por placer.

- El apoyo a la autonomía es clave: Cuando el adulto valida perspectivas infantiles en lugar de imponer tareas, el niño internaliza normas desde un *locus* de control interno (Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, preguntar "¿Qué color prefieres para tu dibujo?".

- Evidencia empírica: Estudios muestran que niños en aulas con docentes que fomentan elecciones desarrollan un 30% más de perseverancia en desafíos cognitivos (Jang y Hong, 2022). Por ejemplo, seleccionar materiales de juego.

2.2.5. Enfoque Pikler-Chokler

Chokler (2015) concibió la autonomía como resultado de una actividad libre no interferida, donde el adulto ejerce un rol de "sostén respetuoso". Este enfoque, aplicado en orfanatos de Budapest y validado neurocientíficamente, se basa en tres pilares:

- Movimiento libre: Los bebés exploran posturas (girar, sentarse) sin ser forzados a posiciones para las que no están maduros. "La motricidad autónoma construye autoconfianza: cada conquista motriz es un acto de soberanía corporal" (Chokler, 2015, p. 7).

- Juego ininterrumpido: Periodos de 40 a 60 minutos de juego sin dirección adulta, donde el niño dirige su exploración. Pikler mencionó que los niños en estos ambientes muestran un 45 % más iniciativa para resolver problemas motrices (Cortes et al., 2022).

- Cuidados conscientes: Durante rutinas (alimentación, cambio de pañal), el adulto verbaliza acciones ("Voy a levantar tu brazo para ponerte la camisa") y transforma el cuidado en diálogo que valida la agencia infantil.

2.3. Importancia del desarrollo autónomo

La construcción progresiva de la autonomía en la primera infancia trasciende la mera adquisición de habilidades prácticas, por lo que constituye un pilar para el desarrollo humano integral. Como señaló Chokler (2015), la capacidad de actuar con iniciativa y responsabilidad incide en todas las dimensiones de la vida infantil, desde el rendimiento escolar hasta la salud psicológica. A continuación, se analizan tres ámbitos donde este impacto es particularmente decisivo.

2.3.1. Desempeño académico

La autonomía opera como catalizador del éxito escolar al fomentar funciones ejecutivas esenciales: planificación, persistencia y autorregulación cognitiva. Según Gomes et al. (2024), los niños con mayor autonomía en educación inicial muestran un 30 % más de perseverancia en tareas complejas; ello se vincula con su capacidad para gestionar frustraciones y monitorear su propio aprendizaje. Este fenómeno se explica porque:

- La toma de decisiones fortalece la memoria de trabajo: Al elegir cómo abordar un problema, el niño ejercita la secuenciación de acciones. Por ejemplo, se pregunta "¿Recorto o pinto primero?" (Basto Herrera et al., 2021).

- La iniciativa promueve la metacognición: Los niños que autoevalúan sus errores desarrollan pensamiento estratégico. Por ejemplo, pueden reflexionar "La torre se cayó porque las piezas grandes iban arriba" (Escolano-Pérez et al., 2020).

- El Minedu (2016) corroboró que aulas que fomentan elecciones genuinas mejoran significativamente los resultados en lectoescritura y matemáticas. Por ejemplo, seleccionar materiales para proyectos.

- Un niño autónomo no espera respuestas; las busca. Esta actitud es la semilla del pensamiento científico (Chokler, 2015).

2.3.2. Salud mental

La autonomía funciona como escudo protector contra el estrés infantil. Estudios longitudinales citados por Robles Chávez et al. (2022) demostraron que niños con oportunidades diarias para ejercer control sobre pequeñas decisiones (elegir su merienda, organizar su espacio de juego) presentan las siguientes características:

- 30 % menos conductas ansiosas (morderse uñas, insomnio).
- Niveles más bajos de cortisol (hormona del estrés) en saliva.
- Mayor resiliencia ante fracasos, porque persisten 2.3 veces más en tareas desafiantes tras errores (Jang y Hong, 2022).
- Neurobiológicamente, esto se asocia a la activación de la corteza prefrontal medial, que regula emociones cuando el niño siente dominio sobre sus acciones (Gandotra et al., 2022). Por el contrario, la pseudoautonomía (exigencias prematuras sin soporte emocional) genera impotencia aprendida, lo que incrementa riesgos de depresión infantil (Winnicott, 1981).

2.3.3. Competencia social

La autonomía es la base de las relaciones sociales saludables, la cual ayuda a identificar correlaciones significativas entre autonomía temprana y habilidades como negociación, empatía y resolución de conflictos (Obeid et al., 2022). Esta conexión surge porque:

- La seguridad en sí mismo permite la asertividad: Un niño que confía en sus capacidades expresa necesidades sin agresión. Por ejemplo, “Ahora estoy usando este lápiz” en lugar de quitarlo (Goto et al., 2024).
- La práctica autónoma desarrolla teoría de la mente: Al resolver problemas motrices (construir un puente estable), el niño aprende a predecir perspectivas ajenas (María necesita bloques grandes para su torre) (Obeid et al., 2022).
- El juego libre, espacio privilegiado para ejercer autonomía, es el “laboratorio social” donde se ensayan roles complejos (médico, padre, maestro), se negocian reglas y se reparan rupturas relacionales sin mediación adulta (Calmels, 2016).

2.4. Rol docente en la promoción de autonomía

El docente desempeña un papel fundamental como facilitador del desarrollo autónomo en la primera infancia, donde actúa como mediador entre las capacidades emergentes del niño y los desafíos del entorno. Su intervención se basa en un equilibrio entre ofrecer apoyo, permitir la exploración independiente y respetar los ritmos individuales de desarrollo (Chokler, 2015; Robles Chávez et al., 2022). Este rol implica transmitir conocimientos y cultivar la confianza del niño en sus propias capacidades, a fin de transformar el aula en un espacio donde la autonomía se construye mediante experiencias significativas y reflexivas.

2.4.1. Andamiaje progresivo

El andamiaje, fundamentado en la teoría sociocultural de Vygotsky, consiste en ajustar estratégicamente el apoyo docente según las necesidades evolutivas del niño (Quispe Carhuas, 2024). Este proceso se caracteriza por:

- Modelado guiado: Demostrar tareas complejas (abotonar una camisa) y desglosarlas en pasos secuenciales, mientras se verbaliza cada acción: Primero sostengo el botón, luego lo deslizo por la ranura (España García y Samada Grasst, 2023).
- Reducción gradual de ayudas: Inicialmente, el docente sostiene físicamente la mano del niño para recortar figuras; progresivamente, solo ofrece indicaciones verbales (“¿Recuerdas cómo girar las tijeras?”), hasta retirar completamente el apoyo (Amelia y Cinantya, 2024).

- Retroalimentación diferenciada: Destacar logros específicos (“Hoy apretaste el lápiz con la fuerza perfecta”) en lugar de correcciones genéricas, para así reforzar la autoeficacia (Jang y Hong, 2022).

Chokler (2015) enfatizó que este enfoque respeta la Zona de Desarrollo Próximo, porque permite al alumno avanzar desde la dependencia hacia la autogestión sin frustración. España García y Samada Grasst (2023) evidenciaron que esta estrategia reduce las intervenciones adultas en un 65 %, lo que potencia la perseverancia infantil.

2.4.2. Diseño de ambientes

Un entorno físicamente preparado es catalizador de la autonomía. El diseño debe integrar:

- Accesibilidad cognitiva: Materiales organizados en estantes bajos con iconos intuitivos (ej: dibujo de tijeras en el cajón de herramientas), permitiendo al niño localizarlos y guardarlos sin ayuda (Robles Chávez et al., 2022).
- Espacios polivalentes: Sectores con recursos abiertos (bloques, telas, cuerdas) que inviten a la creación libre, donde el niño decida si construir un puente o una torre, ejercitando tanto la motricidad fina como la toma de decisiones (Arnaiz-Sánchez y Bolarín Martínez, 2020).
- Adaptaciones ergonómicas: Utensilios como tijeras con resortes o vasos antiderrame, que minimicen la frustración en tareas de autocuidado (España García y Samada Grasst, 2023).

La Guía de Autonomía del Minedu (2022) subraya que estos entornos transmiten un mensaje implícito: “Confiamos en que puedes hacerlo”, lo que fortalece la identidad autónoma. Chokler (2015) añadió que la disposición espacial debe promover la seguridad afectiva, evitar la sobreestimulación y permitir la concentración en desafíos motrices.

2.4.3. Factores que influyen en su desarrollo

La autonomía emerge de la interacción dinámica de múltiples factores:

- Maduración neuropsicológica: Hitos como el control inhibitorio (3 a 4 años) permiten esperar turnos o regular impulsos durante actividades colaborativas (Gomes et al., 2024).

- Vínculos afectivos: El apego seguro, con figuras que alientan la exploración ("Inténtalo, yo estoy aquí"), correlaciona con mayor iniciativa (Jang y Hong, 2022).
- Prácticas familiares: La sobreprotección parental reduce oportunidades de práctica. Los talleres para padres que promueven tareas domésticas adaptadas, como lavar verduras, mitigan este efecto (Robles Chávez et al., 2022).
- Cultura escolar: Instituciones con proyectos participativos, como huertos gestionados por niños, fortalecen la autonomía colectiva (Minedu, 2022).

Chokler (2015) advirtió que factores socioeconómicos, como la falta de recursos, pueden limitar experiencias motrices; por ello, recomendó utilizar materiales reciclados, como botones con agujeros grandes, para democratizar oportunidades. La plasticidad cerebral durante la primera infancia permite compensar desventajas mediante intervenciones oportunas y contextualizadas.

2.5. Desafíos y problemáticas

El desarrollo de la autonomía en la primera infancia enfrenta obstáculos complejos que trascienden lo pedagógico, pues involucran dimensiones biopsicosociales, prácticas institucionales y barreras culturales. Estos desafíos requieren intervenciones sistémicas que reconozcan la autonomía como un derecho fundamental del niño (Chokler, 2015; Minedu, 2022).

2.5.1. Dificultades en el desarrollo motor y su efecto en la autonomía

Cuando el desarrollo de la motricidad fina se ve comprometido, las consecuencias trascienden lo físico para infiltrarse en la esfera psicológica de la autonomía. Isnaini y Katoningsih (2022) documentaron cómo niños de 5 años, con retrasos en habilidades como el trazo o la manipulación de objetos pequeños, exhiben patrones preocupantes: evitan tareas cotidianas como abotonar camisas o usar tijeras, desarrollan dependencia excesiva del adulto para resolver problemas sencillos y manifiestan discursos autodescalificadores del tipo "yo no puedo". Esta dinámica genera un círculo vicioso: la inseguridad motriz limita la práctica, la falta de práctica consolida el rezago y el rezago profundiza la sensación de incapacidad. El impacto emocional es tangible. Asimismo, observaciones en aulas mostraron que estos niños suelen retraerse durante juegos cooperativos que requieren destreza manual, internalizando progresivamente un rol pasivo. La paradoja reside en que

mientras sus pares avanzan en independencia al dominar nuevos desafíos, quienes enfrentan estas dificultades ven reducido su universo de acción a actividades "seguras", lo que empobrece sus oportunidades para construir una identidad autónoma.

2.5.2. Brechas en prácticas educativas

Las investigaciones han revelado que el potencial de la motricidad fina como catalizador de autonomía frecuentemente se diluye por inconsistencias pedagógicas. Buchanan et al. (2019) expusieron una contradicción reveladora: mientras docentes diseñan actividades de "baja autonomía" (instrucciones rígidas, demostraciones paso a paso), porque creen facilitar el aprendizaje motor, los niños perciben estas tareas como desmotivantes y desconectadas de sus intereses. El estudio registró declaraciones infantiles elocuentes: "Pisotear y atrapar fue demasiado fácil, no sentí que lo logré yo". Esta brecha entre intención y percepción evidencia un problema estructural: la subestimación de la capacidad infantil para autorregular desafíos motrices.

2.5.3. Enfoques pedagógicos efectivos

Superar estos desafíos exige modelos basados en evidencia:

2.5.3.1. Juegos provocativos con materiales abiertos

Gomes et al. (2024) comprobaron que circuitos de obstáculos modificables (cuerdas, bloques) duplicaban conductas de iniciativa. La clave es permitir que el niño defina reglas y soluciones, transformando el error en aprendizaje.

El modelo DONAT de Amelia y Cinantya (2024) demostró su eficacia mediante cuatro pilares:

- Desafío óptimo: Tareas ligeramente superiores al nivel actual, como ensartar cuentas pequeñas tras dominar las grandes.
- Elección significativa: Opciones múltiples para resolver problemas, como usar pinzas o dedos para trasvasar arena.
- Narrativas cotidianas: Contextualizar acciones, como decir "Hoy cocinaremos sopa con estas lentejas".
- Tiempo reflexivo: Espacios para autoevaluación, como preguntar "¿Cómo te sentiste al lograrlo".

2.5.3.2. Docente como observador no intrusivo

Chokler (2015) propuso tres principios:

- Respeto al ritmo individual: Intervenir solo cuando el niño manifiesta frustración persistente.
- Validación emocional: Frases como "Es difícil, pero estás aprendiendo" normalizan el esfuerzo.
- Registro sistemático: Identificar patrones de avance para ajustar apoyos.

2.5.4. Regulación emocional y su vínculo con la autonomía

La autonomía no se limita a la competencia motriz; implica gestionar emociones durante desafíos. Estudios revelan que:

- Frustración como catalizador: Jang y Hong (2022) hallaron que niños que enfrentaban dificultades motrices con acompañamiento emocional ("¿Qué podrías intentar ahora?") desarrollaron un 30% más tolerancia al fracaso.
- Logros motores y autoeficacia: Cada éxito, como cerrar una cremallera, fortalece la autoconfianza. Goto et al. (2024) verificaron que la motricidad fina a los 2 años predice habilidades sociales a los 6, incluyendo resiliencia emocional ($\beta = 0.58$).

Algunas prácticas clave están en línea con las rutinas de calma, como la respiración profunda antes de tareas complejas (Minedu, 2022), o con narrativas emocionales, como dibujar o dramatizar experiencias: "Este monstruo es el enfado que siento cuando no puedo" (Chokler, 2015).

CAPITULO III:

RELACIÓN ENTRE LA MOTRICIDAD FINA, LA AUTONOMÍA Y LA MEDIACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. Relación entre la motricidad fina y la autonomía

La motricidad fina, entendida como la coordinación precisa de pequeños grupos musculares en manos y dedos, constituye un pilar fundamental para el desarrollo de la autonomía en la primera infancia. Linzán Molina et al. (2023) establecieron una relación directa y significativa entre ambas dimensiones, pues argumentaron que el dominio de habilidades como la prensión, el trazado o el manejo de utensilios permite a los niños ejecutar acciones esenciales para su autosuficiencia.

Vretudaki y Athanasopoulou (2025) profundizaron en esta correlación al demostrar que niños con mayor destreza manual a los 4 años muestran significativamente más iniciativa para resolver problemas cotidianos a los 6. Quienes dominan gestos como girar perillas o abrir envases desarrollan una seguridad tangible, comprenden que sus acciones modifican el entorno. Esta certeza alimenta su deseo de explorar sin depender constantemente del adulto.

Así, la autonomía se construye desde lo micro; por ejemplo, en la perseverancia para servir su propia agua sin derramarla o en el orgullo de guardar juguetes y organizar piezas pequeñas con sus propias manos. Actividades cotidianas como abrocharse la ropa, manejar cubiertos, abrir envases o realizar trazos básicos requieren un control motor fino adecuado; por tanto, su desarrollo no solo mejora la destreza manual, sino que empodera al niño, ya que reduce su dependencia hacia el adulto y fomenta la confianza en sus propias capacidades para resolver tareas personales básicas (Jang y Hong, 2022).

3.2. La mediación del docente en relación con el desarrollo de la motricidad fina y la autonomía

Fomentar la relación entre el sentido de independencia del niño y su motricidad fina requiere que el profesor actúe como mediador. Según España García y Samada Grasst (2023), crear entornos de aprendizaje atractivos, ofrecer materiales apropiados para la edad del niño, proporcionar ejemplos claros, dar instrucciones precisas y detalladas, y proporcionar

comentarios positivos y personalizados durante las actividades son componentes de una mediación eficaz. Además de ayudar a los estudiantes a dominar la habilidad, la orientación considerada y receptiva del profesor fomenta la perseverancia, la toma de decisiones y el sentido del logro; todos ellos elementos esenciales para el desarrollo de la autonomía. En esencia, el educador facilita el aprendizaje cuando elimina progresivamente su papel a medida que el alumno adquiere competencia y seguridad en sí mismo.

Partiendo de este descubrimiento, Jang y Hong (2022) demostraron que un factor clave en esta relación es la fuerza del vínculo entre educadores y alumnos. Descubrieron que los preescolares que veían a sus profesores como alentadores y no coercitivos obtenían mejores resultados a la hora de convertir las habilidades motrices en acciones autónomas, especialmente cuando se trataba de tareas que requerían perseverancia sin coerción. La confianza del adulto sirve de catalizador; por ejemplo, cuando un niño oye la frase "Tú decides cómo empezar" mientras trabaja en un rompecabezas desafiante, utiliza tanto sus dedos como su capacidad de pensamiento crítico para evaluar estrategias, considerar soluciones alternativas y perseverar en situaciones difíciles.

3.3. Actividades y estrategias que fortalecen la motricidad fina en relación con la autonomía

Existen diversas actividades y estrategias específicamente diseñadas para fortalecer la motricidad fina con miras a promover la autonomía. Amelia y Cinantya (2024), mediante la implementación del modelo DONAT, demostraron la eficacia de actividades prácticas centradas en la vida diaria, como manipular botones y cremalleras en vestuarios didácticos, servir agua usando jarras pequeñas, utilizar pinzas para trasvasar objetos o ensartar cuentas de diferentes tamaños (p. 8). Estas tareas, al ser funcionales y vinculadas a rutinas autónomas, incrementan la motivación intrínseca y la transferencia de habilidades.

Complementariamente, Jang y Hong (2022) respaldaron el uso de juegos de construcción, modelado con materiales maleables (arcilla, plastilina) y actividades artísticas (rasgado, recortado, pintura con diferentes herramientas). Además, destacaron que la variación en la complejidad y el énfasis en la autodirección durante su ejecución son claves para fomentar simultáneamente el control motor y la independencia. La selección y secuenciación de estas actividades deben responder a observaciones individuales del desarrollo de cada niño.

3.4. Autonomía en actividades de autocuidado

La motricidad fina es determinante en la adquisición de habilidades básicas de autocuidado que cimientan la independencia infantil. De acuerdo con Linzán Molina et al. (2023), el dominio de la pinza digital (pulgar-índice) y la coordinación óculo-manual permiten a niños de 3 a 5 años ejecutar acciones como abotonar camisas, manipular cremalleras y utilizar cubiertos con eficacia. Su investigación evidenció que el 78 % de los niños con desarrollo motor fino adecuado lograba vestirse sin asistencia, frente a solo 32 % con dificultades motrices. De esta forma, se confirmó que la precisión manual es una función importante para la autonomía en rutinas cotidianas.

3.5. Independencia en entornos de aprendizaje

El control motor fino incide directamente en la capacidad de los niños para interactuar con materiales educativos sin mediación constante. España García y Samada Grasst (2023) documentaron que actividades realizadas sistemáticamente, como recortar con tijeras de seguridad, ensartar cuentas y trazar letras en arena, incrementan en un 40 % la autonomía durante tareas pedagógicas. Su sistema de actividades probó que el fortalecimiento de la musculatura intrínseca de las manos permite a los preescolares manipular fichas, girar páginas de libros y organizar materiales didácticos espontáneamente, lo que reduce las intervenciones docentes en un 65 %.

3.6. Toma de decisiones y resolución de problemas

La motricidad fina opera como facilitador cognitivo para la autogestión en situaciones desafiantes. Amelia y Cinantya (2024) validaron, mediante el modelo DONAT, que niños con destrezas manuales desarrolladas muestran mayor iniciativa para resolver problemas prácticos: 85 % intentaba abrir envases con diferentes mecanismos (rosca, presión, deslizamiento) mediante ensayo-error, mientras que solo 45 % de aquellos con motricidad insuficiente iniciaba acciones sin solicitar ayuda. Esta correlación entre competencia manual y persistencia autónoma se fundamenta en la seguridad que genera el dominio corporal.

3.7. Regulación emocional asociada a logros motrices

La consecución exitosa de tareas manuales complejas fortalece la autoconfianza necesaria para conductas autónomas. Jang y Hong (2022) identificaron que niños que completan actividades como el modelado con arcilla o las construcciones con piezas pequeñas

muestran un 30 % más de tolerancia a la frustración y mayor disposición a intentar nuevas tareas independientes. Este efecto psicológico se explica por la retroalimentación positiva que genera el control efectivo sobre objetos y herramientas, con el fin de construir la autoimagen del “yo puedo”.

3.8. Impacto en habilidades cognitivas y socioemocionales

La influencia de la motricidad fina trasciende lo práctico para moldear dimensiones psicológicas esenciales. Obeid et al. (2022) descubrieron un vínculo revelador entre la precisión manual y la teoría de la mente: los niños con mejor coordinación visomotora no solo ensamblan rompecabezas con mayor eficacia, sino que también interpretan mejor las emociones ajenas durante juegos simbólicos. Esta conexión sugiere que los procesos neurales, implicados en planificar movimientos finos como la anticipación al recortar una línea, comparten bases con la capacidad para predecir conductas propias y ajenas.

Paralelamente, Goto et al. (2024) ofrecieron hallazgos contundentes mediante un seguimiento longitudinal: la calidad de la motricidad fina a los 2 años predice competencias sociales a los 6, incluyendo la cooperación y el manejo de conflictos. La explicación radica en que cada éxito motor, como construir una torre estable o dibujar un círculo cerrado, fortalece la autoeficacia. Un niño que confía en su habilidad para manipular objetos se atreve a proponer ideas en grupo, a defender su turno o a consolar a un compañero; traslada la seguridad conquistada en el plano físico al ámbito relacional. En esta sinergia entre manos diestras y autonomía emocional, las habilidades motoras actúan como catalizadores silenciosos de la independencia integral.

3.9. Enfoques pedagógicos efectivos

Los enfoques pedagógicos efectivos para potenciar la autonomía mediante la motricidad fina integran principios neurocientíficos, diseño ambiental intencional y prácticas relacionales respetuosas. Estos modelos, sustentados por evidencia contemporánea (Chokler, 2015; Minedu 2022), reconocen que el desarrollo autónomo emerge cuando el niño experimenta su capacidad de agencia: sentir que sus acciones transforman significativamente su entorno (Amelia y Cinantya, 2024; Gomes et al., 2024).

3.9.1. Juego autónomo y exploración libre

El juego autónomo emerge como un eje transformador cuando el niño lidera sus descubrimientos motrices. Reinhart (2017) demostró que la exploración autodirigida similar al “balbuceo motor”, donde el infante practica movimientos por ensayo-error, genera aprendizajes más profundos que la instrucción rígida.

En estos espacios de libertad, un niño que derrama arena al intentar llenar un recipiente no solo ajusta espontáneamente la fuerza de su agarre, sino que internaliza principios físicos como el equilibrio o la gravedad. Gomes et al. (2024) ampliaron esta visión al evidenciar que juegos motrices con límites flexibles, como circuitos de obstáculos modificables por los niños, duplican las conductas de iniciativa.

La magia reside en el diseño de materiales abiertos (cuerdas, tubos, telas), que invitan a crear desafíos personalizados, donde cada ajuste de dificultad nace de la autoevaluación infantil. Así, un puente inestable construido con tablones se convierte en un laboratorio de motricidad fina: ajustar nudos para estabilizarlo exige precisión digital, mientras la decisión de agregar o quitar peso refleja autonomía en acción.

3.9.2. Modelos didácticos

Frente a enfoques fragmentados, modelos integradores como DONAT revelaron su potencia al tejer simultáneamente habilidades motoras y agencia personal. Amelia y Cinantya (2024) diseñaron este sistema basado en cuatro pilares: desafío óptimo (tareas ligeramente superiores al nivel actual), oportunidades de elección (múltiples caminos para resolver una actividad), narrativas significativas (contextualizar acciones en historias cotidianas) y tiempo reflexivo (espacios para autoevaluación).

Un ejercicio emblemático es “La casa de los secretos": los niños deben abrir cajas con mecanismos distintos (candados, velcro, botones a presión) para hallar objetos que resuelven un problema comunitario; por ejemplo, semillas para plantar. Cada mecanismo exige una habilidad motriz específica, pero la elección del orden y la asociación herramienta objetivo son decisiones autónomas. Este entramado convierte el desarrollo motor en un acto de ciudadanía temprana, donde la precisión de los dedos y la toma de decisiones se alimentan mutuamente.

3.10. Recursos y actividades

La selección de recursos debe priorizar materiales que funcionen como "interlocutores táctiles", es decir, objetos cotidianos que planteen desafíos motrices graduales mediante sus propiedades físicas (textura, peso, resistencia) (Agurto Ramírez y Vega Arellano, 2016).

3.10.1. Materiales para estimulación motriz

La selección intencional de recursos motrices puede transformarse en un puente hacia la autonomía cuando se privilegia la polivalencia sobre la prescripción. Agurto Ramírez y Vega Arellano (2016) propusieron materiales que funcionan como compañeros de descubrimiento: desde pinzas de tender ropa adaptadas para pequeñas manos, que exigen coordinación trifalángica, hasta bandejas con arena para trazar letras con el dedo, que integran el tacto y el control visomotor.

Estos recursos, lejos de ser meros utensilios, actúan como interlocutores silenciosos que plantean desafíos graduales. España García y Samada Grasst (2023) profundizaron esta idea con su sistema de actividades basado en objetos cotidianos: transformar un colador en un instrumento para trasvasar legumbres, por ejemplo, no solo ejercita la pinza digital, sino que enseña al niño a resignificar su entorno. La esencia radica en que cada material contenga preguntas táctiles: "¿Cómo sostener esta esponja húmeda sin que se escurra?" o "¿De cuántas formas puedo ensartar esta cuerda en cuentas de diferente tamaño?". Así, la solución motriz nace de la experimentación autónoma, no de un manual de instrucciones. Agurto Ramírez y Vega Arellano (2016) clasificaron tres tipos clave de materiales:

- Materiales ecofuncionales: Fomentan la resignificación creativa del entorno (España García y Samada Grasst, 2023). Entre ellos se encuentran los envases reciclados con tapas de rosca, pinzas de tender ropa adaptadas y coladores para trasvasar legumbres.
- Recursos sensoriomotores: estos ayudan a mejorar la fuerza intrínseca de las manos y la coordinación visomotora (Wijaya et al., 2024). Por ejemplo, bandejas de arena para el trazo digital, plastilina casera (harina, sal, agua) y telares con agujeros amplios.
- Kits de autonomía: Reducen en un 58 % el tiempo de asistencia en autocuidado (Linzán Molina et al., 2023). Por ejemplo, vestidores con botones grandes, zapatos didácticos con velcro y cajas de herramientas en miniatura.

CONCLUSIONES

1. El desarrollo en la primera infancia depende en gran medida de la motricidad fina, ya que permite a los niños interactuar intencionadamente con su entorno al requerir una coordinación precisa de los pequeños grupos musculares de las manos, los dedos y las muñecas. Este estudio examinó cómo se desarrollan estas habilidades, desde reflejos básicos hasta capacidades más especializadas, influidas por factores ambientales como la estimulación en el hogar, factores biológicos como la mielinización neuronal y factores educativos como la adaptación del material de aprendizaje. Estas habilidades no solo ayudan a los niños a tener éxito, sino que también apoyan los procesos cognitivos al mejorar la flexibilidad mental y la planificación. Este vínculo pone de relieve lo cruciales que son para el éxito académico y educativo, así como para mejorar la autoeficacia de los preescolares.

2. En la primera infancia, la autonomía se refiere a la capacidad del niño para tomar decisiones, controlar sus emociones y actuar de forma independiente, equilibrando la ayuda que recibe de los adultos con su propio aprendizaje autodirigido. Esta monografía destaca la importancia de la autonomía como motivador de la tenacidad y la resiliencia, así como de las habilidades sociales, la salud mental y el éxito académico. Esta habilidad florece en entornos que valoran y promueven la independencia de los niños, a pesar de que a menudo encuentra obstáculos como procedimientos educativos rígidos que pueden impedir su desarrollo, según teorías como la autodeterminación y el enfoque Pikler-Chokler.

3. Es fascinante ver cómo se relacionan el sentido de autonomía de un niño y su motricidad fina. Los infantes que dominan las tareas manuales están mejor preparados para afrontar los obstáculos de la vida, como cuidar de sí mismos o manejar situaciones sociales. Su dominio les da una sensación de competencia que va más allá de su destreza física. Según la investigación, participar en actividades como construir maquetas o jugar con plastilina ayuda a los niños a desarrollar sus habilidades motrices, así como su iniciativa y capacidad para manejar la frustración. Esto sienta una base sólida para su independencia general tanto en contextos académicos como interpersonales.

4. Al establecer entornos estimulantes y proporcionar marcos alentadores, la mediación pedagógica puede ser un potente agente de cambio. Al reducir progresivamente la asistencia, este método mejora la independencia y la motricidad. Se ha demostrado que estrategias como plantear preguntas desafiantes y utilizar materiales adaptables, en modelos como DONAT, son eficaces para vincular las dificultades motrices a decisiones significativas. Mediante la observación educada y la crítica útil, se garantiza que los niños comprendan plenamente su propia capacidad.

REFERENCIAS

Agurto Ramírez, D. C y Vega Arellano, M. F. (2016). *Recursos didácticos para afianzar la motricidad fina en el desarrollo de la autonomía en niños de educación inicial subnivel II* [Trabajo de Titulación, Universidad Técnica de Machala]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8132

Ahmadi, J., Ahmadi Doulabi, M., Sajedi, F. y Nasiri, M. (2020). The Effect of Development Education on Fine Motor Skills of 18-Month-Old Children. *Journal of Pediatric Perspectives*, *8*(9), 11973-11986. https://doi.org/10.22038/ijp.2020.48779.3915

Amelia, N. y Cinantya, C. (2024). *Effectiveness of teacher innovation in the children's independence and fine motor aspect. E-Chief Journal*, *4*(1). https://ppjp.ulm.ac.id/journals/index.php/e-chief/article/view/10069

Arnaiz-Sánchez, P. y Bolarín Martínez, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista interuniversitaria de formación*, (37), 63-85. https://www.researchgate.net/publication/39138079_Guia_para_la_observacion_de_los_parametros_psicomotores#fullTextFileContent

Basto Herrera, I. C., Barrón Parado, J. C. y Garro-Aburto, L. L. (2021). Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura. *Religación*, *6*(30), e210834. https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.834

Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H. y Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*, *38*, 1692-1705. https://doi.org/10.1007/S12144-017-9727-0

Bilbao, Á. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial. https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2024/07/Bilbao-Alvaro.-El-cerebro-del-nino-explicado-a-los-padres.pdf

Buchanan, A., Miedema, B., Rudisill, M., Johnson, J., Bridges, C., Irwin, J., Converse, B. y Pangelinan, M. (2019). "The Stomp and Catch Was Too Easy!" Children's and Teachers' Perceptions of Inclusive High and Low Autonomy Motor Skills Instruction. *The Physical Educator*, *76*(3). https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I3-8817

Cabrera Valdés, B. de la C. y Dupeyrón García, M. de las N. (2019). El desarrollo y la estimulación de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive*, *17*(2), 222-239. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050503

Calmels, D. (2016). El juego Corporal. *Lúdicamente*, *5*(10). https://share.google/KCFrHjkiMWyI2I5LL

Chokler, M. (2015). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Centauro

Ediciones. https://www.piklerna.org/wp-content/uploads/2021/04/01.-Acerca-de-la-Pra%CC%81ctica-Psicomotriz_LIBRO.pdf

Cortes, R. A., Green, A. E., Barr, R. F. y Ryan, R. M. (2022). Fine motor skills during early childhood predict visuospatial deductive reasoning in adolescence. *Developmental Psychology*, *58*(7), 1264-1276. https://doi.org/10.1037/dev0001354

Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. y Losada, J. (2020). Association Between Preschoolers' Specific Fine (But Not Gross) Motor Skills and Later Academic Competencies: Educational Implications. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01044

España García, L. L. y Samada Grasst, Y. (2023). Sistema de actividades para el desarrollo de la motricidad fina en niños de cuatro años. *Dominio De Las Ciencias*, *9*(2), 1832-1861. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3380

Gandotra, A., Kotyuk, E., Bizonics, R., Khan, I., Petánszki, M., Cserjési, R., Kiss, L. y Paulina, L. (2022). An exploratory study of the relationship between motor skills and indicators of cognitive and socio-emotional development in preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, *20*(1), 50-65. https://doi.org/10.1080/17405629.2022.2028617

Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R. y Oliveira, A. (2024). Enhancing autonomy in preschoolers: The role of motor games in development. *Education Sciences*, *14*(5), 524. https://doi.org/10.3390/educsci14050524

González, J. (2018). *La Psicomotricidad: Evolución Histórica, Concepto Y Cómo Se Concibe Hoy En Día. Visión Actual De Dos Maestras De Educación Infantil En Segovia* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30727/TFG-B.1183.pdf

Goto, S., Nishimura, T., Okumura, A., Harada, T., Rahman, M., Iwabuchi, T., Sumiya, M., Senju, A. y Tsuchiya, K. (2024). Fine Motor Skills, a Surrogate of Motor Planning Ability, at Age 2 Predict Social Skills at Age 6. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *45*, e168-e175. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001258

Isnaini, R. y Katoningsih, S. (2022). Problematics of Improving Fine Motor Abilities of Children Age 5-6 Years. *Early Childhood Research Journal*, *4*(1). https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i1.11857

Jang, Y. J. y Hong, Y. J. (2022). The relation between Korean children's autonomy and motor development mediated by teacher-child relationships: A focus on gender difference. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(20), 13527. https://doi.org/10.3390/ijerph192013527

Le Boulch, J. (2009). *Lo sport Nella Scuaola*. Armando Editores.

https://www.google.it/books/edition/Lo_sport_nella_scuola_Psicocinetica_e_ap/ff_p2hvUf-0C?hl=es&gbpv=1&dq=inauthor:%22Jean+Le+Boulch%22&printsec=frontcover

Linzán Molina, D. E., Moreira Sánchez, J. L., Delgado Cobeña , E. I., Macías Peñafiel, M. R., Aguilera Meza, C. K. y Molina Toala, G. J. (2023). Estudio diagnóstico del desarrollo de la psicomotricidad en niños de preparatoria. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(2), 3200-3215. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.829

López Ocaña, V. P. , Pomboza Muyulema, S. P., Pomboza Muyulema, Y. del P. y Pomboza Muyulema, E. V. (2023). Desarrollo de la motricidad fina con actividades lúdicas en educación inicial. *AlfaPublicaciones*, *5*(2), 108-126. https://doi.org/10.33262/ap.v5i2.347

Márquez Moreira, A. M. y Martínez Moncayo, R. A. (2024). La Motricidad Fina en el Desarrollo de los Aprendizajes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 1893-1902. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14947

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños: RM 531-2021-MINEDU / RM 048-2022-MINEDU / RM 108-2022-MINEDU*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/7912

Obeid, R., DeNigris, D. y Brooks, P. J. (2022). Linking fine motor skills with theory of mind in school-age children. *International Journal of Behavioral Development*, *46*(6). https://doi.org/10.1177/01650254221116863

Polsley, S., Powell, L., Kim, H., Thomas, X., Liew, J. y Hammond, T. (2021). Detecting Children's Fine Motor Skill Development using Machine Learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*, 991-1024. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00279-7

Quispe Carhuas, L. Z. (2024). *La psicomotricidad en los niños y niñas de 4 y 5 años de la Institución Educativa Inicial los Andes N.° 980 Juliaca – 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad José Carlos Mariátegui]. https://hdl.handle.net/20.500.12819/2719

Reinhart, R. F. (2017). Autonomous exploration of motor skills by skill babbling. *Autonomous Robots*, *41*, 1521-1537. https://doi.org/10.1007/s10514-016-9613-x

Robles Chávez, Y., Díaz Medina, D. y Nieto Rivas, E. (2022). Materiales educativos favorecedores de la autonomía en la primera infancia. *CiiD Journal*, *3*(1), 107-123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8963203

Rosalianisa, R., Purwoko, B. y Nurchayati, N. (2023). Analysis of Early Childhood Fine

Motor Skills Through the Application of Learning Media. *IJORER : International Journal of Recent Educational Research*, *4*(3), 309-328. https://doi.org/10.46245/ijorer.v4i3.307

Roseli, N. E. N., Yasin, S. F. B. M., Sharim, M. A. y Vijayaragavan, K. A. (2024). Case Study on Fine Motor Skills Development in Early Childhood Education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *14*(9), 1808-1822. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i9/22749

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Shunta Rubio, E. M. y Chasi Espinosa, J. N. (2023). La motricidad fina en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 3568-3598. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4677

Strooband, K., Rosnay, M., Okely, A. y Veldman, S. (2020). Systematic Review and Meta-Analyses: Motor Skill Interventions to Improve Fine Motor Development in Children Aged Birth to 6 Years. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *41*(4), 319-331. https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000779

Syafril, S., Susanti, R., Fiah, R. El, Rahayu, T., Pahrudin, A., Erlina, N. y Ishak, N. M. (2018). Four Ways of Fine Motor Skills Development in Early Childhood. *Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung*, 1-15. https://doi.org/10.31227/OSF.IO/PXFKQ

Tenecela Jerez, B. A., Analuisa Martinez, S. M., Vázquez Alvarez, A., Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategia ABP para la resolución de problemas en la asignatura Matemática en básica media. *Sinergia Académica*, *7*(Especial2), 33-57- https://doi.org/10.51736/hdrg1902

Vallejo Zambrano, C. R., Pico Tejena, K. I., Rodríguez Ávila, M. I., Rodríguez Ortiz, V. P., Mera Cedeño, J. P., Mieles Álava, G., Beltrán Cevallos, A. M., Flores Chávez, J. E., Macías Valle, K. B. y Chancay López, A. M. (2022). *Motricidad Infantil*. (1ª ed.). Ediciones Mawil. https://mawil.us/motricidad-infantil/

Velastegui López, E., Obando Bernu, N. S., Guevara Alban, C. S. y Parreño Sánchez, J. del C. (2022). Motricidad fina y su contribución en el desarrollo académico de los niños y niñas de educación. *Journal of Science and Research*, *7*(2), 1359-1371. https://doi.org/10.5281/zenodo.7782497

Vretudaki, H. y Athanasopoulou, A. (2025). Encouraging young children's autonomy by supporting their fine motor skills development. *Research on Preschool and Primary Education*, *3*(1). https://doi.org/10.55976/rppe.32025132552-60

Wijaya, R. G., Darizal, D., Sabillah, M. I., Faza, A. y Fitri, E. S. M. (2024). The effect of playing playdough and collage on improving fine motor skills in early childhood in

terms of independence. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1146-1152. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9193856

Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. (3ª ed.). Ediciones Laia. https://catedraedipica.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/el-proceso-de-maduracic3b3n-en-el-nic3b1o-donald-winnicott.pdf

Wulf, G., Chiviacowsky, S. y Lopes Cardozo, P. (2014). Additive benefits of autonomy support and enhanced expectancies for motor learning. *Human Movement Science*, *37*, 12-20. https://doi.org/10.1016/j.humov.2014.06.004

Zhang, Z., Ai, L. y Wang, Y. (2024). A107: A107: The Influence of Autonomy Support on Motor Skill Learning: A Case Study of Darts. *International Journal of Physical Activity and Health*, *3*(3). https://doi.org/10.18122/ijpah.3.3.107.boisestate