

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES
DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA CUSCO, - 2026**

PRESENTADO POR:

Br. BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN:**

ESPECIALIDAD EDUCACIÓN PRIMARIA

ASESOR:

Mgt. JAIME RIVAS FOLLANO

ORCID: 0000-0001-8372-1927

CUSCO – PERÚ
2026



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

INFORME DE SIMILITUD

(Aprobado por Resolución Nro. CU-321-2025-UNSAAC)

El que suscribe, el **Asesor Mgt. JAIME RIVAS FOLLANO** quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: **EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO - 2026.**

Presentado por: **BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE**

DNI N° **71222795**

Para optar el título Profesional/Grado Académico de **LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA.**

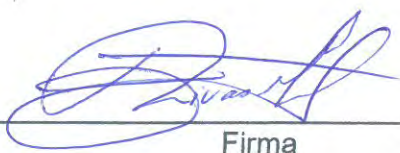
Informó que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por **02** veces, mediante el Software de Similitud, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso del Sistema Detección de Similitud en la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de **10 %**.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30%	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayor al 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** las primeras paginas del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 20 de agosto de 2026



Firma

Post firma **JAIME RIVAS FOLLANO**
Nro. De DNI **42393007**
ORCID del Asesor **0000 – 0001 – 8372 – 1927**

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud: **oid: 27259:615729979**

BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE

EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTIT...

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:615729979

114 páginas

Fecha de entrega

20 ago 2026, 11:14 a.m. GMT-5

24.490 palabras

138.022 caracteres

Fecha de descarga

20 ago 2026, 11:21 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

TESIS BRANDON 2026.pdf

Tamaño del archivo

3.7 MB

10% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 8%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

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

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

DEDICATORIA

A Dios, por darme la vida, la salud y la perseverancia para llegar hasta aquí.

A mis padres, por su amor incondicional, por enseñarme con el ejemplo que el esfuerzo siempre da frutos y por sostenerme en cada paso de este camino. Todo lo que soy se lo debo a ustedes.

A hermanos, por acompañarme con su cariño y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

Y a los niños y niñas con quienes compartí esta investigación, porque me recordaron que aprender y crecer también se hace con el cuerpo, el juego y la confianza en uno mismo.

Brandon

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco y, de manera especial, a la Facultad de Educación, por haberme formado a lo largo de estos años y por darme las herramientas para llegar a este momento.

A mi asesor, Mg. Jaime Rivas Follano, por su paciencia, su orientación y su tiempo. Sus observaciones y su acompañamiento fueron fundamentales para dar forma y rigor a este trabajo.

A los docentes de la Escuela Profesional de Educación, de quienes aprendí no solo conocimientos, sino también la vocación y el compromiso con la enseñanza.

A la Institución Educativa de Aplicación Fortunato L. Herrera, a su director, a las docentes de aula y, sobre todo, a los estudiantes del sexto grado y a sus familias, por abrirme sus puertas y permitirme realizar esta investigación. Sin su confianza y su disposición, este estudio no habría sido posible.

A mis padres y a mi familia, por su apoyo constante, su aliento y su comprensión durante todo este proceso.

Y a mis compañeros y amigos, por caminar a mi lado, por las largas jornadas compartidas y por el ánimo que nunca me faltó. A todos ustedes, mi gratitud sincera.

Brandon

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE	iv
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiii

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
a) Problema general	4
b) Problemas específicos	4
1.3 Justificación de la investigación.....	5
1.3.1 Justificación teórica	5
1.3.2 Justificación metodológica	5
1.3.3 Justificación pedagógica	6
1.3.4 Justificación social	6
1.3.5 Justificación práctica.....	7
1.4. Objetivos de la investigación	7
1.4.1 Objetivo general	7

	v
1.4.2 Objetivos específicos	7
1.5. Delimitaciones	8

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases teóricas	9
2.1.1. La educación psicomotriz	9
2.1.1.1. Origen y evolución histórica de la psicomotricidad	9
2.1.1.2. Definición y conceptualización de la educación psicomotriz	10
2.1.1.3. Enfoques o corrientes de la psicomotricidad	11
2.1.1.4. Fundamentos teóricos de la educación psicomotriz	12
2.1.1.5. Importancia de la psicomotricidad en la educación primaria	13
2.1.1.6. La psicomotricidad en el currículo nacional	13
2.1.1.7. Psicomotricidad y aprendizajes escolares	14
2.1.1.8. El perfil psicomotor y los factores de Da Fonseca	14
2.1.1.9. Dimensiones de la educación psicomotriz	15
2.1.1.10. Factores que influyen en el desarrollo psicomotor	18
2.1.1.11. Modalidades de la psicomotricidad: educativa, reeducativa y terapéutica	18
2.1.1.12. Objetivos de la educación psicomotriz	19
2.1.2. La autoestima	19
2.1.2.1. Definición y conceptualización de la autoestima	19
2.1.2.2. Fundamentos teóricos de la autoestima	20
2.1.2.3. Componentes de la autoestima	21
2.1.2.4. Los pilares de la autoestima	22
2.1.2.5. Formación y desarrollo de la autoestima en la niñez	22

	vi
2.1.2.6. Niveles de la autoestima.....	23
2.1.2.7. Dimensiones o subescalas de la autoestima	23
2.1.2.8. Factores que influyen en la autoestima	25
2.1.2.9. Autoestima y rendimiento escolar	25
2.1.3. Relación entre la educación psicomotriz y la autoestima	26
2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)	33
2.3.1. Antecedentes internacionales	33
2.3.2. Antecedentes nacionales	35
2.3.3. Antecedentes locales	38

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis	41
3.2 Hipótesis general	41
3.3 Hipótesis específicas:	41
3.4 Identificación de variables e indicadores	41
3.5 Operacionalización de variables	42

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Ámbito de estudio: localización política y geográfica	44
4.2. Tipo, nivel, enfoque, diseño y método de investigación.....	45
4.2.1. Tipo de investigación	45
4.2.2. Nivel de investigación	45

	vii
4.2.3. Enfoque de la investigación	45
4.2.4. Diseño de la investigación	46
4.2.5. Método de investigación	46
4.3. Operacionalización de variables	46
4.4. Unidad de análisis	47
4.5. Población de estudio	47
4.6. Muestra y técnica de muestreo	47
4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
4.8. Procedimiento de recolección de datos	49
4.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos	50
4.10. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	52
4.11. Aspectos éticos	52
4.12. Técnicas para la contrastación de hipótesis	53

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo	54
5.1.1. Características sociodemográficas de la muestra	54
5.1.2. Resultados descriptivos de la Variable 1: Educación psicomotriz	56
5.1.3. Resultados descriptivos de la Variable 2: Autoestima	60
5.2. Análisis inferencial (contrastación de hipótesis)	64
5.2.1. Prueba de normalidad	64
5.2.2. Contrastación de la hipótesis general	66
5.2.3. Contrastación de las hipótesis específicas	68

	viii
5.3. Discusión de resultados	71
5.3.1. Discusión de la hipótesis general	71
5.3.2. Discusión de las dimensiones e hipótesis específicas	72
5.3.3. Limitaciones del estudio	74
CONCLUSIONES	76
RECOMENDACIONES	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de variables	43
Tabla 2 Calificación por juicio de expertos	50
Tabla 3 Características sociodemográficas de los estudiantes de la muestra	55
Tabla 4 Nivel de la educación psicomotriz en los estudiantes	57
Tabla 5 Niveles de las dimensiones de la educación psicomotriz	58
Tabla 6 Nivel de la autoestima en los estudiantes	61
Tabla 7 Niveles de las subescalas de la autoestima	62
Tabla 8 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables y dimensiones	65
Tabla 9 Correlación de Rho de Spearman entre la educación psicomotriz y la autoestima	66
Tabla 10 Correlaciones de Rho de Spearman de las hipótesis específicas	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ubicación geográfica de la Institución Educativa de Aplicación Fortunato L. Herrera	44
Figura 2 Características sociodemográficas de los estudiantes de la muestra	55
Figura 3 Nivel de la educación psicomotriz en los estudiantes	57
Figura 4 Niveles de las dimensiones de la educación psicomotriz	58
Figura 5 Nivel de la autoestima en los estudiantes	61
Figura 6 Niveles de las subescalas de la autoestima	62
Figura 7 Diagrama de dispersión entre la educación psicomotriz y la autoestima general	67
Figura 8 Matriz de correlación entre dimensiones psicomotrices y subescalas de autoestima	68
Figura 9 Diagramas de dispersión de las relaciones específicas entre dimensiones psicomotrices y subescalas de autoestima	69

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera del Cusco, durante el año 2026. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población fue censal y estuvo conformada por treinta y tres estudiantes de ambos sexos. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos, la Batería Psicomotora de Da Fonseca, que evalúa el esquema corporal, la coordinación motriz, el equilibrio y la lateralidad, y el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma escolar, que mide la autoestima personal, social, familiar y académica. La información se procesó mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, con un nivel de significancia de 0,05. Los resultados mostraron una relación significativa, positiva y fuerte entre ambas variables (Rho de Spearman de 0,715; p menor que 0,001), así como en las cuatro hipótesis específicas, que emparejaron cada dimensión psicomotriz con una dimensión de la autoestima. Se concluyó que, a mayor desarrollo psicomotor, mayor tiende a ser la autoestima del niño, por lo que se recomienda integrar el trabajo corporal con el cuidado de la dimensión afectiva en el aula.

Palabras clave: Educación Psicomotriz, Autoestima, Desarrollo Socioemocional, Educación primaria.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between psychomotor education and self-esteem in sixth-grade primary school students at the Fortunato L. Herrera School in Cusco, during 2026. The study followed a quantitative approach, of a basic type, a correlational level, and a non-experimental, cross-sectional design. The population was census-based and consisted of thirty-three students of both sexes. Two instruments were used for data collection: Da Fonseca's Psychomotor Battery, which assesses body schema, motor coordination, balance, and laterality, and the Coopersmith Self-Esteem Inventory in its school form, which measures personal, social, family, and academic self-esteem. The data were processed using Spearman's Rho correlation coefficient, with a significance level of 0.05. The results showed a significant, positive, and strong relationship between both variables (Spearman's Rho of 0.715; p less than 0.001), as well as in the four specific hypotheses, which paired each psychomotor dimension with a self-esteem dimension. It was concluded that the greater the psychomotor development, the higher the child's self-esteem tends to be; therefore, it is recommended to integrate bodywork with attention to the affective dimension in the classroom.

Keywords: Psychomotor Education, Self-esteem, Socioemotional Development, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

La formación integral del estudiante de educación primaria figura hoy entre las preocupaciones más insistentes de los sistemas educativos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) ha advertido que la escuela básica no puede limitarse a cultivar la dimensión cognitiva, pues el desarrollo corporal y socioemocional del niño se entrelaza con sus aprendizajes y con la manera en que se valora a sí mismo. Desde los primeros años, el niño conoce el mundo y se conoce a sí mismo a través del movimiento, de modo que la imagen que construye de su cuerpo se va entrelazando con la valoración que hace de su persona. Atender la corporeidad y la afectividad en el aula no es, por tanto, un asunto secundario, sino una condición para una educación verdaderamente completa.

Frente a ese horizonte, la educación psicomotriz se presenta como una vía pedagógica capaz de articular lo motor, lo cognitivo, lo afectivo y lo social dentro de un mismo proceso de crecimiento. Da Fonseca (2008) la entiende como la ciencia que estudia al ser humano a través del movimiento y de sus vínculos con el cuerpo, la inteligencia y la afectividad. Sin embargo, en la práctica escolar esta intención suele diluirse, y con frecuencia el área queda reducida a la simple ejercitación física, sin que se atienda su huella en la vida emocional del niño. A ello se suma un dato que preocupa, pues distintos estudios realizados en la región andina del sur del país han hallado niveles de autoestima frágiles en buena parte de los escolares, lo que sugiere que muchos niños transitan la primaria con una autovaloración poco consolidada.

En la Institución Educativa Fortunato L. Herrera de la ciudad del Cusco, adscrita a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, se observaron en los estudiantes del

sexto grado diversas señales de inseguridad, entre ellas dificultades para expresarse con el cuerpo, escasa participación en las actividades motrices y manifestaciones de baja autovaloración. Estas evidencias hacían sospechar que entre la educación psicomotriz que reciben los niños y los niveles de autoestima que presentan existía un nexo que valía la pena examinar. Por ello, la presente investigación se propuso determinar la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en dichos estudiantes, mediante la aplicación de la Batería Psicomotora de Da Fonseca y del Inventario de Autoestima de Coopersmith, y el análisis de los datos con el coeficiente de correlación de Rho de Spearman.

El estudio se justifica por su aporte teórico, metodológico, pedagógico, social y práctico. En lo teórico, suma conocimiento a un campo poco explorado en el contexto local, esto es, la relación entre el movimiento y la autovaloración en la niñez. En lo pedagógico y lo práctico, ofrece a los docentes y directivos de la institución, así como a otras escuelas de la región, evidencia recogida en el propio terreno para diseñar estrategias que atiendan al niño en su conjunto y fortalezcan, a la vez, sus destrezas motrices y su seguridad personal. En una región donde los recursos para la atención socioemocional suelen ser escasos, contar con información local resulta especialmente valioso para sustentar decisiones pedagógicas con criterios propios.

El presente informe se organiza en cinco capítulos. El primero, dedicado al planteamiento del problema, describe la realidad que motivó la investigación, formula las preguntas y los objetivos, y expone la justificación y las delimitaciones del estudio. El segundo capítulo presenta el marco teórico, donde se desarrollan las bases teóricas de la educación psicomotriz y de la autoestima, el marco conceptual con las palabras clave y los antecedentes nacionales, internacionales y locales que respaldan el trabajo. El tercer capítulo recoge las hipótesis y las variables, junto con su operacionalización. El cuarto capítulo expone

la metodología de la investigación, es decir, el tipo, el nivel, el enfoque, el diseño, la población, los instrumentos y los procedimientos de análisis. Por último, el quinto capítulo reúne los resultados y la discusión, seguidos de las conclusiones y las recomendaciones a las que arribó la investigación. De este modo, el lector podrá seguir, paso a paso, el camino que va desde el problema observado en el aula hasta los hallazgos que orientan la labor docente hacia una enseñanza capaz de integrar el desarrollo corporal y el emocional del niño cusqueño.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

1.1 Descripción del problema

La formación integral del estudiante de educación primaria figura hoy entre las preocupaciones más insistentes de los sistemas educativos del mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) ha advertido que la escuela básica no puede limitarse a cultivar la dimensión cognitiva, pues el desarrollo socioemocional y corporal del niño se entrelaza con sus aprendizajes y con la manera en que se valora a sí mismo. Pese a ese reconocimiento, distintos reportes muestran que la corporeidad y la afectividad siguen ocupando un lugar marginal en la práctica cotidiana de las aulas. Cuando estas áreas se descuidan, aparecen dificultades de autovaloración, de motivación y de convivencia que se arrastran a lo largo de la trayectoria escolar. El problema no es nuevo, pero sí persistente, y obliga a mirar con atención aquello que el niño construye con su cuerpo antes incluso de aprender a leer y escribir.

Frente a ese vacío, la educación psicomotriz se presenta como una vía pedagógica capaz de articular lo motor, lo cognitivo, lo afectivo y lo social dentro de un mismo proceso de crecimiento. Da Fonseca (2008) entiende la psicomotricidad como la ciencia que estudia al ser humano a través del movimiento y de sus vínculos con el cuerpo, la inteligencia y la afectividad. Desde esta mirada, el niño que reconoce su esquema corporal, que afina su coordinación, que sostiene el equilibrio y que define su lateralidad no solo gana destreza física, sino que va construyendo una imagen de sí mismo. Esa imagen, cuando resulta

favorable, alimenta la seguridad personal y se proyecta sobre la autoestima. De ahí que el movimiento, lejos de ser un asunto meramente recreativo, opere como un cimiento silencioso de la identidad infantil.

En el escenario latinoamericano, la evidencia reunida en los últimos años respalda esta relación. Beltrán (2024), en un estudio realizado en el Ecuador, sostiene que las trabas en el desarrollo psicomotor repercuten de manera desfavorable en la autoestima del niño, porque limitan su desempeño en las tareas escolares y minan la confianza con que las enfrenta. En la misma línea, Basilio y Yagual (2023) concluyeron, tras una revisión sistemática de la literatura, que la estimulación psicomotriz mejora el autoconcepto, las habilidades sociales y la autovaloración de los más pequeños. Silva y Bayas (2025) añaden que la psicomotricidad constituye un eje fundamental del desarrollo integral del niño en los primeros años de la escolaridad, pues articula lo corporal con lo afectivo y lo social. El conjunto de estos aportes dibuja un panorama claro, pues en la región el cuerpo y la autoestima caminan de la mano.

El Perú no escapa de esta discusión. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) reconoce a la psicomotricidad como un componente curricular ligado al desarrollo de las competencias motrices y a la construcción de la identidad corporal del estudiante. Sin embargo, en la práctica esa intención se diluye, y con frecuencia el área queda reducida a la simple ejercitación física, sin que se atienda su huella en la vida emocional del niño. Los hallazgos nacionales confirman la importancia de no descuidarla. Callan (2024) reportó una correlación positiva y fuerte entre la psicomotricidad y la autoestima en preescolares de Nuevo Chimbote. A ello se suma un dato que preocupa, pues Damiano (2020), al evaluar a escolares del sur andino con el Inventario de Coopersmith, encontró que más del sesenta por ciento se ubicaba en niveles de autoestima promedio baja. La cifra no es menor, ya que

sugiere que buena parte de los niños peruanos transita la primaria con una autovaloración frágil.

En la región del Cusco, la situación guarda los mismos matices. Las investigaciones desarrolladas en la propia Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco confirman el peso de lo corporal en el desarrollo del niño cusqueño. Oros y Puma (2024) hallaron una relación significativa entre la práctica de la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional, terreno en el que se inscribe la autoestima, en estudiantes del sexto grado de primaria. Calderón (2024), por su parte, mostró que los juegos tradicionales se vinculan estrechamente con la psicomotricidad gruesa, y recomendó aprovecharlos como estrategia para fortalecer la corporeidad y la valoración personal de los escolares. Estos trabajos, anclados en realidades cercanas, indican que la conexión entre movimiento y autoestima también se verifica en las aulas andinas, y que merece estudiarse con datos propios antes que con generalizaciones prestadas.

La etapa que atraviesan los estudiantes del sexto grado vuelve este asunto especialmente delicado. Se trata del último tramo de la primaria, un momento de transición hacia la secundaria en el que la imagen corporal, la coordinación y la autoestima resultan decisivas para adaptarse a nuevos retos académicos y sociales. En la Institución Educativa Fortunato L. Herrera de la ciudad del Cusco, adscrita a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, se observaron en estos niños diversas señales de inseguridad, entre ellas dificultades para expresarse con el cuerpo, escasa participación en las actividades motrices y manifestaciones de baja autovaloración. Conviene recordar que esta misma institución ya había sido escenario de investigación, pues Aguilar y Quispe (2023) determinaron que la autoestima se relaciona de manera significativa con los resultados de la educación virtual de sus estudiantes, lo que coloca a la autovaloración como una variable

clave para el éxito escolar dentro del plantel. Las evidencias reunidas hacían sospechar que entre la educación psicomotriz que reciben los niños y los niveles de autoestima que presentan existía un nexo que valía la pena examinar.

Ante este escenario, se consideró necesario indagar de manera empírica la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en los estudiantes del sexto grado de la institución mencionada. El presente informe recoge los resultados de ese proceso y busca aportar evidencia que oriente la labor docente hacia una enseñanza capaz de integrar el desarrollo corporal y el emocional, en beneficio de la formación integral del niño cusqueño.

1.2. Formulación del problema

a) Problema general

¿Qué relación existe entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?

b) Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?
2. ¿Qué relación existe entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?
3. ¿Qué relación existe entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?
4. ¿Qué relación existe entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?

1.3 Justificación de la investigación

1.3.1 Justificación teórica

El estudio se justifica en el plano teórico porque suma conocimiento a un campo poco explorado en el contexto local, esto es, la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en la niñez. Para sostener esta indagación se recurrió a los aportes de Da Fonseca (2008), quien concibe la psicomotricidad como la integración de las dimensiones motrices, cognitivas y afectivas del ser humano, y a la teoría de Coopersmith (1967), que define la autoestima como la valoración que la persona hace y mantiene sobre sí misma. Al poner en diálogo ambos marcos, la investigación permite comprender con mayor hondura cómo el desarrollo corporal incide en la construcción de la identidad personal del niño. De este modo, los resultados no se quedan en describir una asociación estadística, sino que ofrecen una lectura articulada de dos constructos que la literatura suele tratar por separado.

1.3.2 Justificación metodológica

En lo metodológico, la investigación se apoya en dos instrumentos de reconocido respaldo, la Batería Psicomotora de Da Fonseca y el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma escolar, adaptados y aplicados al contexto cusqueño. El estudio adoptó un diseño no experimental, transversal y correlacional, y procesó la información con el coeficiente Rho de Spearman, adecuado para variables ordinales y muestras reducidas. La adaptación cuidadosa de instrumentos de una cultura a otra, siguiendo directrices reconocidas, asegura la equivalencia métrica y la pertinencia cultural de las pruebas (Muñiz et al., 2013). Por ello, además de responder a las preguntas planteadas, el trabajo deja un modelo de procedimiento replicable para futuras investigaciones que aborden temas afines en escenarios semejantes.

1.3.3 Justificación pedagógica

En el terreno pedagógico, la investigación cobra sentido porque ofrece al docente una base para repensar su práctica en el aula. Comprender que el movimiento y la autoestima se acompañan permite al maestro planificar sesiones que integren la actividad corporal con el cuidado de la dimensión afectiva, en lugar de tratarlas como asuntos sueltos. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) sitúa a la psicomotricidad entre las competencias que la escuela debe desarrollar, de modo que los resultados de este estudio aportan un sustento concreto para llevar ese mandato curricular a la práctica diaria. En esa misma dirección, Silva y Bayas (2025) destacan que la psicomotricidad constituye un eje fundamental del desarrollo integral del niño, de manera que su incorporación consciente en el aula enriquece la práctica pedagógica del docente. Los hallazgos, por tanto, no se quedan en el diagnóstico, sino que orientan decisiones didácticas: qué actividades priorizar, cómo acompañar al estudiante inseguro y de qué manera convertir la clase de psicomotricidad en un espacio que también nutra la confianza personal del niño cusqueño.

1.3.4 Justificación social

En el plano social, el estudio responde a una necesidad que trasciende los muros de la escuela. Un niño que se valora a sí mismo se relaciona mejor con sus compañeros, participa con más soltura y se integra con naturalidad a su entorno, lo que repercute en la convivencia dentro y fuera del aula. Basilio y Yagual (2023) subrayan justamente que la estimulación psicomotriz favorece la inclusión social y el crecimiento personal de los más pequeños, de manera que atender esta relación contribuye a formar ciudadanos más seguros y solidarios. Para las familias cusqueñas, sobre todo aquellas con menos acceso a apoyo especializado, contar con evidencia local sobre cómo fortalecer la autoestima de sus hijos representa un beneficio directo. De este modo, la investigación aspira a tener un eco que vaya más allá de lo

académico y se traduzca en mejores condiciones para el desarrollo integral de la niñez de la región.

1.3.5 Justificación práctica

Desde una mirada práctica, los hallazgos brindan información de utilidad inmediata para los docentes, directivos y especialistas de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera, así como para otras escuelas de la región del Cusco. Conocer cómo se relaciona la educación psicomotriz con la autoestima abre la puerta al diseño de estrategias pedagógicas que atiendan al niño en su conjunto, y que fortalezcan no solo sus destrezas motrices, sino también su seguridad personal, sus vínculos con los pares y su desempeño en el aula. En una región donde los recursos para la atención socioemocional suelen ser escasos, contar con evidencia recogida en el propio terreno resulta especialmente valioso para sustentar decisiones pedagógicas y para orientar el trabajo en el aula con criterios propios.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Determinar la relación entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.
2. Determinar la relación entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.
3. Determinar la relación entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.

4. Determinar la relación entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.

1.5. Delimitaciones

Delimitación espacial. El estudio se realizó en la Institución Educativa de Aplicación Fortunato L. Herrera, centro de práctica adscrito a la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, ubicado en la Avenida de la Cultura número 721, distrito de Wanchaq, provincia y departamento del Cusco. La elección de un solo plantel respondió al interés de examinar a fondo una realidad concreta, antes que de dispersar la mirada en varias instituciones a la vez.

Delimitación temporal. La investigación se desarrolló durante el año académico 2026, periodo en el que se aplicaron los instrumentos y se recogió la información de los estudiantes. Por tratarse de un estudio transversal, los datos corresponden a un único momento de medición y reflejan la situación del grupo en ese tramo del año.

Delimitación temática. El trabajo se inscribe en el campo de la pedagogía y la psicología educativa, y se centra en la relación entre la educación psicomotriz, con sus dimensiones de esquema corporal, coordinación motriz, equilibrio y lateralidad, y la autoestima, en sus dimensiones personal, social, académica y familiar. Quedan fuera de su alcance otras variables del desarrollo infantil que, aunque relevantes, exceden el propósito de esta indagación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Bases teóricas

Las bases teóricas que sustentan esta investigación se organizan en torno a dos grandes constructos, la educación psicomotriz y la autoestima, así como a la relación que se establece entre ambos. Para cada uno se revisan su origen, sus definiciones, los enfoques y las teorías que lo respaldan, sus clasificaciones y dimensiones, y los factores que inciden en su desarrollo. El propósito de este apartado es ofrecer un marco sólido que permita comprender, más adelante, el sentido de los resultados obtenidos en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera del Cusco.

2.1.1. La educación psicomotriz

2.1.1.1. Origen y evolución histórica de la psicomotricidad

La psicomotricidad nació a comienzos del siglo XX en el cruce de la medicina, la neurología y la psicología, cuando distintos estudiosos advirtieron que el movimiento del niño no era un asunto solo muscular, sino que se hallaba ligado a su vida mental y emocional. En sus inicios, la disciplina tuvo un carácter reeducativo, pues se ocupaba sobre todo de niños con trastornos motores o dificultades de aprendizaje, a quienes se buscaba corregir mediante ejercicios. Con el correr de las décadas, esa mirada clínica fue dando paso a una mirada propiamente educativa, según la cual la psicomotricidad no se dirige únicamente a quien presenta un problema, sino a todos los niños, como parte natural de su formación integral. Este tránsito, de la reeducación a la educación, marca el punto de partida de la psicomotricidad tal como hoy se entiende en la escuela.

Varios autores resultan decisivos en esa historia. Wallon, como se citó en Da Fonseca (2008), sostuvo que el movimiento es la base sobre la cual el niño construye su yo y su conciencia corporal, de modo que la emoción y el gesto caminan unidos desde los primeros meses de vida. Le Boulch, como se citó en Berruezo (2008), propuso una educación por el movimiento que favorece una imagen corporal positiva, con incidencia directa en la autoestima y en el rendimiento escolar. Sobre esa tradición, Da Fonseca (2008) elaboró una síntesis amplia que concibe la psicomotricidad como una ciencia que estudia al ser humano a través del movimiento y de sus vínculos con el cuerpo, la inteligencia y la afectividad. La línea que une a estos pensadores comparte una convicción de fondo, pues el cuerpo es el primer instrumento con el que el niño conoce el mundo y, a la vez, se conoce a sí mismo.

2.1.1.2. Definición y conceptualización de la educación psicomotriz

La educación psicomotriz es una disciplina pedagógica que articula el desarrollo motor con las dimensiones cognitiva, afectiva y social del niño. Da Fonseca (2008) la define como un campo transdisciplinario que estudia las relaciones entre el psiquismo y la motricidad humana, y que concibe a la persona como una totalidad indivisible, en la que el cuerpo, la inteligencia y la afectividad no se separan. Desde esta mirada, educar la psicomotricidad no consiste en adiestrar movimientos sueltos, sino en acompañar el crecimiento integral del niño a través de la acción corporal. El movimiento, entonces, deja de ser un simple gasto de energía y se convierte en un medio de conocimiento, de expresión y de vínculo con los demás. León Castro et al. (2021) refuerzan esta idea al señalar que la educación psicomotriz promueve el desarrollo del niño en sus aspectos motriz, cognitivo, afectivo y social, al concebirlo como un ser bio-psico-social y superar toda mirada dualista que separe el cuerpo de la mente.

Conviene precisar los términos que rodean a este campo, pues con frecuencia se confunden. Siguiendo a Berruezo (2008), puede distinguirse la motricidad, entendida como el

conjunto de movimientos observables del cuerpo, de la psicomotricidad, que añade a ese movimiento la carga psíquica, emocional y cognitiva que lo acompaña. Dicho de otro modo, la motricidad describe el gesto, mientras que la psicomotricidad explica el sentido de ese gesto en la vida del niño. La distinción no es un capricho académico, porque una clase que solo ejercita músculos se queda corta frente a una que, además, atiende lo que el niño siente y piensa mientras se mueve. A ello se suma la noción de corporeidad, que alude a la vivencia del propio cuerpo, no solo como organismo biológico, sino como fuente de expresión, de relación y de aprendizaje (León Castro et al., 2021), y la de desarrollo psicomotor, que designa el proceso progresivo por el cual el niño adquiere y perfecciona sus habilidades motoras en estrecha relación con la maduración de su sistema nervioso.

2.1.1.3. Enfoques o corrientes de la psicomotricidad

A lo largo de su desarrollo, la psicomotricidad ha dado lugar a distintos enfoques o corrientes, que no se excluyen entre sí, sino que iluminan caras complementarias de un mismo fenómeno. Un primer enfoque, de carácter instrumental o normativo, pone el acento en la evaluación y en el ejercicio dirigido de las funciones motrices, con el fin de afinar capacidades concretas como el equilibrio, la coordinación o la lateralidad. Bajo esta mirada se ubican las baterías de observación psicomotriz, que permiten trazar un perfil del niño y orientar el trabajo pedagógico hacia las áreas que más lo requieren. Un segundo enfoque, de carácter vivenciado o relacional, concede mayor peso a la expresividad libre del niño, al juego espontáneo y al vínculo afectivo que se teje en la actividad corporal, de modo que el movimiento se convierte en una vía de comunicación y de elaboración emocional. Esta corriente encuentra a uno de sus representantes más reconocidos en Aucouturier (2004), quien desarrolló la práctica psicomotriz educativa a partir de la observación del juego espontáneo

del niño y del vínculo que este establece con el adulto que lo acompaña, entendiendo el placer de jugar como el motor mismo del desarrollo psicomotor.

Berruezo (2008) recoge esta variedad de tradiciones y muestra que la psicomotricidad contemporánea tiende a integrarlas, antes que a oponerlas. Lo que comparten todas ellas es la convicción de que cuerpo, emoción e inteligencia forman una unidad, de manera que cualquier intervención sobre el movimiento repercute también en lo afectivo y en lo cognitivo. Para los fines de esta investigación, que evalúa el desarrollo psicomotor mediante una batería de observación, resulta especialmente pertinente el enfoque instrumental, aunque sin perder de vista la mirada integral que sostiene Da Fonseca (2008), según la cual cada conducta motriz observable es, al mismo tiempo, una ventana a la vida psíquica del niño.

2.1.1.4. Fundamentos teóricos de la educación psicomotriz

La educación psicomotriz se apoya en aportes de la psicología del desarrollo y de la neuropsicología. Piaget (1976) sostuvo que el niño construye su inteligencia, en los primeros años, a partir de la acción sobre los objetos y sobre su propio cuerpo, en lo que denominó el periodo sensoriomotor del desarrollo cognitivo, de manera que el pensamiento se levanta sobre una base sensorial y motriz. Esta idea resulta clave para la psicomotricidad, porque explica por qué el movimiento no es ajeno al pensamiento del niño, sino su punto de partida. Wallon, como se citó en Da Fonseca (2008), añadió a esa visión el papel de la emoción, al mostrar que el movimiento y el afecto se hallan entrelazados desde el comienzo de la vida, y que el gesto es también una forma de relación con los demás. Le Boulch, como se citó en Berruezo (2008), insistió en que una educación corporal bien orientada favorece una imagen positiva de sí mismo y mejora el desempeño escolar, lo que sitúa al cuerpo en el centro de la formación del niño.

La investigación reciente respalda esta integración entre cuerpo y pensamiento.

González André y Martínez Mínguez (2024) hallaron, en sesiones de psicomotricidad con niños de educación infantil, una correlación entre la acción corporal, la representación mental y los procesos cognitivos, lo que confirma que el cuerpo y el pensamiento se desarrollan de la mano. De ahí que la psicomotricidad sea considerada un soporte de los aprendizajes escolares, entre ellos la lectura, la escritura y el cálculo, que descansan sobre una base corporal bien organizada. Estos fundamentos teóricos justifican que la escuela ofrezca al niño experiencias de movimiento ricas y oportunas, justo en los años en que se encuentra más receptivo para aprovecharlas.

2.1.1.5. Importancia de la psicomotricidad en la educación primaria

La psicomotricidad cumple un papel de primer orden en la formación del estudiante de primaria, pues atiende de manera simultánea su desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) ha advertido que la escuela básica no puede limitarse a cultivar la dimensión cognitiva, porque el desarrollo socioemocional y corporal del niño se entrelaza con sus aprendizajes y con la manera en que se valora a sí mismo. Cuando estas áreas se descuidan, suelen aparecer dificultades de autovaloración, de motivación y de convivencia que se arrastran a lo largo de la trayectoria escolar. Atender la corporeidad en el aula, por tanto, no es un asunto secundario, sino una condición para una educación verdaderamente integral.

La evidencia confirma este valor. Lubans et al. (2010) sostienen que el dominio de las habilidades motrices fundamentales en la infancia contribuye al desarrollo físico, cognitivo y social del niño, de modo que la motricidad trasciende lo puramente físico. En la misma dirección, Arnau-Mollá y Romero-Naranjo (2023) destacan que el trabajo rítmico y corporal

contribuye a afinar la coordinación, la atención y la expresión, y a la vez fortalece la cohesión del grupo. La psicomotricidad, en suma, ofrece a la escuela una herramienta poderosa para acompañar el crecimiento del niño en todas sus facetas.

2.1.1.6. La psicomotricidad en el currículo nacional

En el Perú, la psicomotricidad cuenta con un respaldo curricular explícito. El Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) la reconoce como un componente ligado al desarrollo de las competencias motrices y a la construcción de la identidad corporal del estudiante. Sin embargo, en la práctica esa intención se diluye con frecuencia, y el área queda reducida a la simple ejercitación física, sin que se atienda su huella en la vida emocional del niño. Comprender el sustento curricular de la psicomotricidad ayuda al docente a recuperar su sentido formativo y a planificar sesiones que integren el movimiento con el cuidado de la dimensión afectiva, en lugar de tratarlos como asuntos sueltos. De este modo, el mandato curricular deja de ser una declaración general y se convierte en una práctica concreta dentro del aula.

2.1.1.7. Psicomotricidad y aprendizajes escolares

Un terreno donde la psicomotricidad muestra con claridad su importancia es el de los aprendizajes escolares. La lectura, la escritura y el cálculo no son destrezas puramente intelectuales, pues descansan sobre una base corporal bien organizada. Para leer y escribir, el niño necesita una lateralidad definida que le permita orientar las letras y seguir la dirección del trazo, un esquema corporal claro que ordene su relación con el espacio, y una coordinación viso-manual que guíe la mano sobre el papel. González André y Martínez Mínguez (2024) confirman que la acción corporal y los procesos cognitivos avanzan juntos, lo que explica por qué un buen desarrollo psicomotor suele acompañar a un mejor desempeño en

las áreas instrumentales. Cuando, en cambio, alguna de estas funciones se halla poco afianzada, suelen aparecer confusiones entre la derecha y la izquierda, inversiones de letras o dificultades de organización que entorpecen el aprendizaje y minan la confianza del niño.

2.1.1.8. El perfil psicomotor y los factores de Da Fonseca

La presente investigación evalúa la educación psicomotriz mediante la Batería Psicomotora propuesta por Da Fonseca (2008), instrumento que permite trazar un perfil del niño a partir de la observación de su desempeño en tareas motrices concretas. En su versión original, esta batería examina siete factores psicomotores, a saber, la tonicidad, el equilibrio, la lateralización, la noción del cuerpo, la estructuración espacio-temporal, la praxia global y la praxia fina. Cada factor se valora en una escala de cuatro niveles, donde 1 corresponde a apraxia o ejecución deficiente; 2, a dispraxia o ejecución con dificultades de control; 3, a eupraxia o ejecución adecuada; y 4, a hiperpraxia o ejecución excelente, armónica y precisa. De este modo, el instrumento no solo dice cuánto puede hacer el niño, sino cómo lo hace, lo que ofrece al docente una lectura cualitativa de gran utilidad pedagógica.

Para los fines de este estudio, y con miras a una mayor claridad pedagógica y a la correspondencia con las orientaciones curriculares de la educación primaria, los factores de la batería se reorganizaron en cuatro dimensiones que recogen lo esencial del perfil psicomotor. La noción del cuerpo se asimila al esquema corporal; la praxia global y la praxia fina se integran en la coordinación motriz; el equilibrio, junto con la tonicidad, conforma la dimensión de equilibrio; y la lateralización corresponde a la lateralidad. La estructuración espacio-temporal y el ritmo, por su parte, se consideran nociones complementarias que atraviesan a las anteriores. Esta adaptación conserva el espíritu del modelo de Da Fonseca y, al mismo tiempo, lo vuelve más manejable para el trabajo del aula y más coherente con las dimensiones que se emparejan con la autoestima en las hipótesis de la investigación.

2.1.1.9. Dimensiones de la educación psicomotriz

A partir de la adaptación descrita, la educación psicomotriz se estudia en esta investigación a través de cuatro dimensiones, cada una de las cuales aporta una mirada particular sobre el desarrollo corporal del niño.

Esquema corporal. Es la representación mental que el niño construye de su propio cuerpo, de sus partes, de sus posibilidades y de sus límites. Da Fonseca (2008) sostiene que el esquema corporal constituye el cimiento sobre el cual se levanta la identidad personal, pues solo quien se reconoce a sí mismo puede ubicarse en el espacio y relacionarse con los demás. Comprende el reconocimiento y la denominación de las partes del cuerpo, la distinción entre la derecha y la izquierda en uno mismo y en el otro, la imitación de posturas y la representación gráfica de la figura humana. Cuando esta representación es deficiente, suelen aparecer dificultades en la orientación, en la lectoescritura y en la coordinación general, lo que termina por mellar la seguridad del niño dentro del aula.

Coordinación motriz. Hace referencia a la capacidad de organizar y controlar los movimientos del cuerpo de forma armónica y eficiente. Comprende la coordinación dinámica general, que interviene al correr, saltar o trepar; la coordinación viso-manual, que entra en juego al lanzar, atrapar o escribir; la coordinación óculo-pédica, presente al patear o conducir un balón con el pie; y la coordinación fina, que guía los movimientos precisos de la mano, como recortar o ensartar. Lubans et al. (2010) advierten que el dominio de estas habilidades motrices fundamentales en la infancia contribuye al desarrollo físico, cognitivo y social, de modo que la coordinación trasciende lo puramente físico y se proyecta sobre la confianza con que el niño participa en los juegos y en las tareas escolares.

Equilibrio. Es la habilidad para sostener una postura estable, tanto en reposo, llamado equilibrio estático, como en movimiento, conocido como equilibrio dinámico. Da Fonseca

(2008) considera que el equilibrio es un paso esencial del desarrollo neurológico, porque sirve de apoyo a todas las acciones coordinadas e intencionadas. El equilibrio estático se observa cuando el niño se mantiene en un solo pie o conserva una postura erguida, mientras que el dinámico se manifiesta al caminar sobre una línea recta, desplazarse en zigzag o saltar sin perder la estabilidad. A esta dimensión se vincula la tonicidad, es decir, el grado de tensión de los músculos, que prepara al cuerpo para la acción y sostiene la postura. Un niño que controla su equilibrio se desplaza con confianza, participa sin temor en los juegos y enfrenta con menos ansiedad las tareas que exigen precisión corporal.

Lateralidad. Se refiere a la dominancia funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, que se expresa en el uso preferente de una mano, un pie, un ojo o un oído, y que se vincula a la distribución de funciones entre los hemisferios cerebrales. Según el predominio observado, suele distinguirse la lateralidad diestra, cuando domina el lado derecho; la zurda, cuando domina el izquierdo; la ambidiestra, cuando no hay un predominio claro; la cruzada, cuando la dominancia de la mano no coincide con la del ojo o el pie; y la homogénea, cuando todas las dominancias se ubican en un mismo lado. Una lateralidad bien definida favorece la organización del espacio y facilita la lectura y la escritura, mientras que una lateralidad mal establecida suele asociarse con confusiones entre la derecha y la izquierda y con tropiezos en el aprendizaje. Su consolidación ocurre, sobre todo, durante los primeros años de la escolaridad, razón por la cual la escuela cumple un papel decisivo en su afianzamiento.

A estas cuatro dimensiones se suman nociones complementarias que enriquecen la mirada psicomotriz. La estructuración espacio-temporal designa la capacidad del niño de organizar su acción en el espacio y en el tiempo, esto es, de ubicar los objetos y de ordenar las secuencias de movimiento. El ritmo, por su parte, es la capacidad de percibir, organizar y reproducir secuencias temporales de movimiento, que el trabajo de percusión corporal

contribuye a afinar (Arnau-Mollá y Romero-Naranjo, 2023). Conviene además recordar la diferencia entre la motricidad gruesa, que abarca los movimientos amplios del cuerpo, como caminar, correr o saltar, y la motricidad fina, que compromete los movimientos precisos de las manos y los dedos, indispensables para escribir o recortar. En conjunto, estas nociones completan el cuadro de aquello que el docente observa cuando evalúa el perfil psicomotor de sus estudiantes.

2.1.1.10. Factores que influyen en el desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor del niño no depende de un solo elemento, sino de la convergencia de varios factores. En el plano biológico, la maduración del sistema nervioso marca el ritmo con que aparecen y se afinan las distintas habilidades motrices, de manera que existe una secuencia evolutiva que conviene respetar. En el plano ambiental, las oportunidades de movimiento que el niño encuentra en su hogar y en su escuela resultan determinantes, pues un entorno rico en experiencias corporales favorece un desarrollo más pleno, mientras que un entorno empobrecido lo limita. A ello se añaden factores afectivos y sociales, ya que el niño que se siente seguro y acompañado se atreve a explorar y a moverse con mayor libertad. Por eso la escuela cumple un papel insustituible, al ofrecer experiencias de movimiento ricas y oportunas justo en los años en que el niño está más receptivo para aprovecharlas.

2.1.1.11. Modalidades de la psicomotricidad: educativa, reeducativa y terapéutica

La psicomotricidad no se aplica siempre de la misma manera, sino que se adapta según el objetivo que se persiga con el niño. Aucouturier (2004) distingue tres modalidades de intervención. La psicomotricidad educativa se dirige a todos los niños, sin distinción, dentro del aula regular, y busca acompañar su desarrollo normal a través del juego y el movimiento; es la modalidad que interesa de manera directa a la escuela y, por tanto, a la presente investigación. La psicomotricidad reeducativa, en cambio, se orienta a niños que presentan

dificultades específicas, por ejemplo en la escritura o en la coordinación, y busca corregir esas dificultades mediante ejercicios dirigidos. La psicomotricidad terapéutica, finalmente, atiende a niños con trastornos más profundos, de origen neurológico o emocional, y suele desarrollarse en un consultorio o en un centro especializado, con la guía de un profesional clínico. Distinguir estas tres modalidades ayuda a situar con precisión el lugar que ocupa la psicomotricidad escolar, pues la Institución Educativa Fortunato L. Herrera trabaja, en principio, desde la modalidad educativa, la más cercana a la prevención y al acompañamiento del desarrollo típico del niño.

2.1.1.12. Objetivos de la educación psicomotriz

La educación psicomotriz persigue un conjunto de propósitos que van más allá del simple ejercicio físico. En términos generales, busca que el niño conozca y controle su propio cuerpo, que se ubique con seguridad en el espacio y en el tiempo, que coordine sus movimientos con precisión creciente, y que utilice el cuerpo como medio de expresión y de comunicación con los demás (León Castro et al., 2021). A estos propósitos motrices se suma un objetivo de fondo, que es justamente el que interesa a esta investigación, esto es, que el niño construya una imagen positiva de sí mismo a partir del dominio progresivo de su cuerpo. Cuando la escuela persigue estos objetivos de manera consciente y sistemática, la psicomotricidad deja de ser una hora más del horario escolar y se convierte en un espacio privilegiado para fortalecer, al mismo tiempo, el cuerpo y la autoestima del estudiante.

2.1.2. La autoestima

2.1.2.1. Definición y conceptualización de la autoestima

La autoestima figura entre los constructos psicológicos más estudiados en el terreno educativo, por su peso en el bienestar y en el aprendizaje del niño. Coopersmith (1967) la define como la evaluación que el individuo hace y mantiene de sí mismo, una valoración que

expresa aprobación o desaprobación e indica hasta qué punto la persona se considera capaz, importante, exitosa y digna. En una línea cercana, Rosenberg (1965) la entiende como el sentimiento de aprecio y consideración que alguien guarda hacia su propia persona. Branden (2010) aporta un matiz valioso, pues describe la autoestima como la confianza en la propia capacidad para enfrentar los retos de la vida y como la convicción de merecer la felicidad. Rodríguez-Garcés et al. (2021) sintetizan estas miradas al señalar que la autoestima es la evaluación valorativa que el individuo realiza y mantiene sobre sí mismo, y que expresa el grado de aceptación y de valía personal.

Alrededor de la autoestima conviven términos afines que no significan lo mismo y que conviene deslindar. El autoconcepto reúne las ideas, percepciones y descripciones que la persona tiene sobre sí misma, esto es, lo que cree ser, sin la carga afectiva propia de la autoestima (Negrette Rodríguez y Ruiz Méndez, 2024). La autoimagen remite, de manera más específica, a la representación que el niño construye de su cuerpo y de su apariencia física, cuyo grado de aceptación incide de forma directa en la autoestima (Rodríguez-Garcés et al., 2021). La autovaloración, por su parte, designa el aprecio o estima que la persona se concede a sí misma a partir de sus experiencias, logros y vínculos (Perales Garza, 2021). Distinguir estos conceptos ayuda a comprender que un estudiante puede conocerse bien y, aun así, valorarse poco, lo que orienta con claridad el trabajo del docente.

2.1.2.2. Fundamentos teóricos de la autoestima

El estudio de la autoestima tiene raíces hondas en la historia de la psicología. Ya a fines del siglo XIX, William James planteó la idea de que el aprecio que una persona se tiene a sí misma depende de la relación entre lo que logra y lo que aspira a lograr, de manera que la autoestima crece cuando los éxitos se acercan a las pretensiones. Más tarde, Maslow (1943) situó la necesidad de estima y de reconocimiento entre las necesidades superiores del ser

humano, dentro de su conocida jerarquía de necesidades, e insistió en que su satisfacción es indispensable para el desarrollo pleno de la persona

. Sobre ese trasfondo, Coopersmith (1967) realizó un estudio sistemático de la autoestima en niños y elaboró un instrumento de medición que, hasta hoy, sigue siendo de los más empleados en el ámbito escolar.

Coopersmith (1967) sostuvo que la autoestima se construye a partir de cuatro fuentes o bases. La primera es la significación, esto es, la aceptación, el afecto y la atención que el niño recibe de las personas importantes de su entorno. La segunda es la competencia, entendida como la capacidad de realizar con éxito las tareas que se consideran valiosas. La tercera es la virtud, vinculada a la adhesión a las normas éticas y morales del grupo. Y la cuarta es el poder, comprendido como la capacidad de influir en los demás y de controlar la propia conducta. Estas cuatro bases ofrecen al docente claves concretas para fortalecer la autoestima del estudiante, pues señalan los terrenos en los que conviene ofrecerle afecto, oportunidades de logro, referentes morales y espacios de autonomía.

2.1.2.3. Componentes de la autoestima

La autoestima no es un bloque uniforme, sino que reúne tres componentes que actúan de manera conjunta. El componente cognitivo corresponde a las ideas y creencias que la persona tiene sobre sí misma, es decir, a la imagen que se ha formado de quién es y de cuánto vale. El componente afectivo se refiere a los sentimientos que acompañan a esa imagen, al aprecio o al rechazo que la persona siente hacia su propia persona, y constituye el corazón de la autoestima. El componente conductual, por último, alude a la manera en que esa valoración se traduce en acciones, en decisiones y en la forma de relacionarse con los demás.

Comprender que la autoestima integra pensamiento, sentimiento y conducta ayuda a entender

por qué un niño que se valora poco no solo piensa mal de sí mismo, sino que también se siente inseguro y, con frecuencia, evita los retos o se rinde antes de intentarlos.

2.1.2.4. Los pilares de la autoestima

Branden (2010) propuso una mirada de la autoestima centrada en las prácticas que la sostienen, a las que denominó los pilares de la autoestima. Entre ellos figuran vivir de manera consciente, esto es, prestar atención a la propia vida y a las propias acciones; la autoaceptación, que supone reconocerse y tratarse con respeto, incluso en los errores; la autorresponsabilidad, que implica hacerse cargo de las propias decisiones; la autoafirmación, entendida como la capacidad de expresar lo que se piensa y se siente; vivir con propósito, es decir, orientar la conducta hacia metas significativas; y la integridad personal, que consiste en actuar de acuerdo con los propios valores. Aunque estos pilares fueron pensados para la persona adulta, ofrecen al docente y a la familia orientaciones valiosas para acompañar al niño, pues sugieren que la autoestima no se regala con elogios vacíos, sino que se cultiva con experiencias en las que el estudiante actúa, decide, se equivoca, se corrige y comprueba que es capaz.

2.1.2.5. Formación y desarrollo de la autoestima en la niñez

La autoestima no es innata, sino que se aprende y se moldea a lo largo de la vida, sobre todo en los primeros años. Se construye a partir de las experiencias del niño con sus padres, sus maestros y sus compañeros, así como de los éxitos y fracasos que va acumulando en las tareas que emprende. La familia es el primer espejo en el que el niño se mira, de modo que el afecto, el reconocimiento y los límites que recibe en el hogar dejan una huella profunda en la valoración que hará de sí mismo. Más adelante, la escuela y el grupo de pares cobran un peso creciente, pues el niño empieza a medirse con los demás y a buscar su lugar dentro del grupo.

Por eso la etapa de la primaria resulta tan sensible, ya que en ella se afianzan buena parte de las actitudes hacia uno mismo que acompañarán al estudiante en los años venideros.

2.1.2.6. Niveles de la autoestima

Como resultado de ese proceso de construcción, suele hablarse de niveles de autoestima, que reflejan el grado de confianza y de aceptación que la persona ha alcanzado. Un niño con autoestima alta se muestra seguro de sí mismo, asume retos con disposición, tolera mejor las críticas y los fracasos, se relaciona con soltura y mantiene un ánimo en general estable. Un niño con autoestima media transita por una franja intermedia, pues conserva una valoración aceptable de sí mismo, aunque depende en buena medida de la aprobación de los demás y puede inclinarse hacia un lado u otro según las circunstancias. Un niño con autoestima baja, en cambio, tiende a dudar de sus capacidades, evita exponerse, se desanima con facilidad ante las dificultades y suele necesitar la aprobación ajena para sentirse bien. Una autoestima saludable favorece la motivación, las relaciones sanas y el equilibrio emocional, mientras que una autoestima frágil se asocia con ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento escolar.

2.1.2.7. Dimensiones o subescalas de la autoestima

El Inventario de Autoestima de Coopersmith, empleado en esta investigación, organiza la autoestima en cuatro áreas o subescalas, cada una de las cuales mira un terreno distinto de la vida del niño. A continuación se describen estas dimensiones, que más adelante se emparejan con las dimensiones de la educación psicomotriz en las hipótesis específicas del estudio.

Autoestima personal o sí mismo. Es la valoración que el niño hace de sus características físicas, intelectuales y emocionales, e incluye la aceptación de su propia imagen corporal y de sus capacidades. Refleja cuánto se gusta y cuánto confía en lo que es, y

suele ser el termómetro más sensible del estado general de su autoestima. Un niño con una autoestima personal favorable se siente a gusto consigo mismo, reconoce sus cualidades sin negar sus límites y enfrenta las situaciones con seguridad.

Autoestima social o de pares. Corresponde a la percepción que el niño tiene de sus vínculos con los compañeros, de su habilidad para hacer amigos y de su sentido de pertenencia al grupo. Un niño que se siente aceptado participa con soltura, expresa sus ideas y resuelve mejor los roces propios de la convivencia escolar. Esta subescala resulta especialmente relevante en la primaria, etapa en la que la mirada de los pares cobra un peso creciente en la imagen que el niño se forma de sí mismo.

Autoestima del hogar o familiar. Es la percepción que el niño tiene sobre su lugar en la familia, sobre el afecto que recibe y sobre el grado de pertenencia y aceptación en su núcleo más cercano. Dado que la familia es el primer espejo en el que el niño se mira, esta dimensión sienta las bases sobre las que se levantan las demás. Cuando el niño se siente querido y tomado en cuenta en casa, suele afrontar con mayor seguridad los retos de la escuela y de la vida social.

Autoestima de la escuela o académica. Comprende la valoración que el niño hace de su desempeño escolar y de su confianza para aprender. Cuando es favorable, el estudiante asume las tareas con seguridad y persevera ante las dificultades; cuando es baja, tiende a rendirse antes de intentarlo y evita exponerse frente a la clase. Por su estrecha relación con el rendimiento, esta subescala merece una atención particular del docente, sobre todo en los últimos grados de la primaria.

Además de estas cuatro áreas, el Inventario de Coopersmith incorpora una escala de mentira, que permite detectar respuestas poco sinceras o defensivas. Este recurso cuida la validez de la medición, pues advierte cuándo un niño responde tratando de quedar bien antes

que con franqueza, y conduce a invalidar la prueba cuando las respuestas defensivas superan un determinado umbral. De este modo, el instrumento procura que el puntaje obtenido refleje, en la medida de lo posible, la verdadera valoración que el estudiante tiene de sí mismo.

2.1.2.8. Factores que influyen en la autoestima

La autoestima del niño se forma bajo la influencia de varios factores que actúan de manera entrelazada. La familia ocupa el primer lugar, pues el afecto, el reconocimiento, los límites claros y el ejemplo de los padres modelan la valoración que el niño hace de sí mismo desde muy temprano. La escuela aparece en segundo término, ya que el trato del docente, las experiencias de éxito o de fracaso en las tareas y el clima del aula dejan una marca profunda en la confianza del estudiante. El grupo de pares cobra un peso creciente con la edad, pues la aceptación o el rechazo de los compañeros influyen de manera notable en la imagen que el niño se forma de sí mismo. A estos factores se suma el entorno social y cultural, que transmite valores, expectativas y modelos que el niño incorpora a su propia mirada.

Conviene subrayar que estos factores no operan de forma aislada, sino que se refuerzan o se debilitan mutuamente. Un niño que recibe afecto en casa y reconocimiento en la escuela construye una base sólida de seguridad; en cambio, un niño que enfrenta dificultades en varios frentes a la vez corre el riesgo de ver mellada su autovaloración. Por ello, el fortalecimiento de la autoestima exige una mirada de conjunto, que tome en cuenta el hogar, el aula y el entorno, y que no descansa en gestos aislados, sino en un acompañamiento sostenido a lo largo del tiempo.

2.1.2.9. Autoestima y rendimiento escolar

La autoestima guarda una relación estrecha con el aprendizaje y con el rendimiento del estudiante. Un niño que confía en sus capacidades se atreve a participar, persevera ante las dificultades y aprovecha mejor las oportunidades que le ofrece la escuela; en cambio, un niño

que se valora poco suele rendirse antes de intentarlo, evita exponerse y termina por confirmar, con su propia conducta, la imagen negativa que tiene de sí mismo. Aguilar y Quispe (2023), en la misma Institución Educativa Fortunato L. Herrera, determinaron que la autoestima se relaciona de manera significativa con los resultados escolares, lo que coloca a la autovaloración como una variable clave para el éxito de los aprendizajes. A ello se suma el dato preocupante reportado por Damiano (2020), quien al evaluar a escolares del sur andino con el Inventario de Coopersmith encontró que más del sesenta por ciento se situaba en niveles de autoestima promedio baja, cifra que advierte sobre la fragilidad de la autovaloración en la región y sobre la necesidad de atenderla desde la práctica pedagógica.

2.1.3. Relación entre la educación psicomotriz y la autoestima

La relación entre la educación psicomotriz y la autoestima se sostiene en una idea sencilla y a la vez profunda, esto es, que el cuerpo es el primer referente de la identidad personal. Desde los primeros años, el niño conoce el mundo y se conoce a sí mismo a través del movimiento, de modo que la imagen que construye de su cuerpo se entrelaza con la valoración que hace de su persona. Wallon, como se citó en Da Fonseca (2008), mostró que el movimiento y la emoción caminan unidos desde el comienzo de la vida, y que el gesto es también una forma de relación con los demás. Sobre esa base, resulta comprensible que un niño que reconoce su esquema corporal, afina su coordinación, sostiene el equilibrio y define su lateralidad no solo gane destreza física, sino que vaya construyendo una imagen de sí mismo que, cuando es favorable, alimenta la seguridad personal y se proyecta sobre la autoestima.

La evidencia reciente respalda esta articulación. Callan (2024) lo confirma desde el dato, al reportar una correlación fuerte entre la psicomotricidad y la autoestima en escolares, en tanto que Beltrán (2024) muestra el reverso, pues las trabas en el desarrollo motor terminan

afectando la valoración que el niño hace de sí mismo. Las revisiones de Basilio y Yagual (2023) y de Silva y Bayas (2025) apuntan en la misma dirección, ya que vinculan el trabajo psicomotor con mejoras en el autoconcepto, la socialización y la autoestima.

Esta relación también se entiende desde la noción de corporeidad. León Castro et al. (2021) recuerdan que el cuerpo no es solo un organismo biológico, sino un medio de expresión, de relación y de aprendizaje, de manera que la vivencia que el niño tiene de su cuerpo incide de forma directa en la imagen que se forma de sí mismo. En síntesis, la educación psicomotriz y la autoestima no son terrenos separados, sino dos caras de un mismo proceso de crecimiento, pues un niño que domina su cuerpo se siente más seguro, se relaciona mejor y se valora más. Cuidar la psicomotricidad es, por tanto, una forma de cuidar la autoestima, y esa convicción es la que da sentido a la presente investigación.

2.2. Marco conceptual (palabras clave)

A continuación se precisan los términos clave que recorren la presente investigación. Cada definición recoge el sentido con que se emplea a lo largo del estudio y se apoya en autores reconocidos del campo, de modo que el lector cuente con un lenguaje común para comprender los hallazgos y la discusión.

Autoeficacia. Creencia que una persona tiene sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un resultado esperado (Bandura, 1977). A diferencia de la autoestima, que valora a la persona en su conjunto, la autoeficacia se refiere a tareas o dominios concretos, como sentirse capaz de resolver un problema de matemática o de aprender a nadar. Un niño puede tener una autoeficacia alta en un área y baja en otra, lo que ayuda a explicar por qué, en el presente estudio, la autoestima académica resultó ser la subescala más débil pese a que otras áreas, como la social, se mostraron favorables.

Educación psicomotriz. Proceso pedagógico que, a través del movimiento corporal, promueve el desarrollo integral del niño en sus aspectos motriz, cognitivo, afectivo y social, al concebirlo como un ser bio-psico-social y superar toda mirada dualista (León Castro et al., 2021). No se limita a ejercitar movimientos sueltos, sino que acompaña el crecimiento del niño a través de la acción corporal, de manera que el movimiento se convierte en un medio de conocimiento, de expresión y de vínculo con los demás. En la escuela, se traduce en experiencias de movimiento que cultivan, al mismo tiempo, el cuerpo y la afectividad del estudiante.

Psicomotricidad. Ciencia que estudia al ser humano a través del movimiento y de sus relaciones con el cuerpo, la inteligencia y la afectividad, y que concibe a la persona como una totalidad indivisible (Da Fonseca, 2008). Mientras la educación psicomotriz designa la intervención pedagógica, la psicomotricidad nombra el campo de conocimiento que la sustenta. Bajo esta mirada, cada conducta motriz observable es, a la vez, una ventana a la vida psíquica del niño, pues el gesto siempre lleva una carga emocional y mental.

Motricidad. Conjunto de movimientos y desplazamientos observables del cuerpo humano, sin la carga psíquica, emocional y cognitiva que sí incorpora la psicomotricidad (Berruezo, 2008). Dicho de otro modo, la motricidad describe el gesto en su aspecto externo, como el caminar, el correr o el saltar, en tanto que la psicomotricidad explica el sentido de ese gesto en la vida del niño. La distinción ayuda a comprender que una clase no debe quedarse en el ejercicio del músculo, sino atender también lo que el niño siente y piensa mientras se mueve.

Motricidad gruesa. Capacidad que abarca los movimientos amplios del cuerpo, en los que intervienen los grandes grupos musculares, como caminar, correr, saltar, trepar o lanzar (Da Fonseca, 2008). Constituye la base sobre la cual se asientan los desplazamientos y las

acciones que el niño realiza en el juego y en la vida cotidiana. Su desarrollo adecuado favorece la autonomía, la participación en las actividades grupales y la confianza con que el niño se mueve en el espacio.

Motricidad fina. Capacidad que compromete los movimientos precisos de las manos y los dedos, indispensables para tareas como escribir, recortar, ensartar o abotonar (Da Fonseca, 2008). Exige una buena coordinación entre la vista y la mano, así como un control muscular delicado, por lo que su maduración resulta clave para el aprendizaje de la escritura. Las dificultades en esta área suelen reflejarse en un trazo inseguro y en la lentitud para las tareas escolares que requieren destreza manual.

Desarrollo psicomotor. Proceso progresivo mediante el cual el niño adquiere y perfecciona sus habilidades motoras, en estrecha relación con la maduración del sistema nervioso, de modo que la acción corporal y el pensamiento avanzan unidos (González André y Martínez Mínguez, 2024). Se da por etapas, cada una con características propias, y depende tanto de la maduración biológica como de las oportunidades de movimiento que el niño encuentra en su entorno. Por eso la escuela cumple un papel decisivo, al ofrecer experiencias corporales ricas y oportunas en los años de mayor receptividad.

Perfil psicomotor. Retrato del nivel de desarrollo del niño en los distintos factores psicomotores, obtenido mediante la observación de su desempeño en tareas motrices concretas (Da Fonseca, 2008). Más que un puntaje aislado, ofrece una lectura cualitativa que indica no solo cuánto puede hacer el niño, sino cómo lo hace, con qué grado de control y precisión. Este retrato orienta al docente hacia las áreas que conviene reforzar en cada estudiante.

Corporeidad. Vivencia y experiencia del propio cuerpo, entendido no solo como organismo biológico, sino como medio de expresión, relación y aprendizaje del niño (León

Castro et al., 2021). La corporeidad recuerda que el cuerpo no es un objeto que el niño posee, sino la manera en que habita el mundo, se comunica y conoce. De ahí que la imagen que el niño construye de su cuerpo incida de forma directa en la valoración que hace de sí mismo.

Esquema corporal. Representación mental que el niño construye de su propio cuerpo, de sus partes, posibilidades motrices y relaciones con el entorno, base sobre la cual se afirman la lateralidad y la orientación espacial (León Castro et al., 2021). Comprende el reconocimiento de las partes del cuerpo, la distinción entre la derecha y la izquierda y la representación de la figura humana. Cuando esta representación es deficiente, suelen aparecer dificultades en la orientación, en la lectoescritura y en la coordinación general.

Coordinación motriz. Capacidad de organizar y ejecutar movimientos corporales de manera armónica y eficiente, que comprende la coordinación dinámica general, la viso-manual y la óculo-pédica, y que se asocia con el desarrollo cognitivo y social (Lubans et al., 2010). Permite al niño lanzar, atrapar, patear, correr o escribir con un control creciente. Su dominio no solo anticipa una vida físicamente activa, sino que también acompaña a una mayor confianza en el juego y en las tareas escolares.

Praxia. Capacidad de planificar y ejecutar de manera voluntaria y coordinada una secuencia de movimientos orientados a un fin (Da Fonseca, 2008). Suele distinguirse la praxia global, ligada a los movimientos amplios y a la coordinación dinámica general, y la praxia fina, vinculada a la pericia manual y a la micromotricidad. Ambas reflejan el grado de organización con que el niño traduce una intención en acción.

Equilibrio. Habilidad para mantener una postura corporal estable en situaciones de reposo, equilibrio estático, o de movimiento, equilibrio dinámico, componente del dominio corporal del niño (León Castro et al., 2021). El equilibrio estático se observa cuando el niño se sostiene en un solo pie o conserva una postura erguida, y el dinámico cuando camina sobre

una línea o se desplaza sin perder la estabilidad. Un buen equilibrio sirve de apoyo a todas las acciones coordinadas e intencionadas y brinda al niño seguridad para enfrentar tareas que exigen precisión corporal.

Lateralidad. Dominancia funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, expresada en el uso preferente de una mano, un pie, un ojo o un oído, vinculada a la distribución de funciones entre los hemisferios cerebrales (León Castro et al., 2021). Según el predominio observado, puede ser diestra, zurda, ambidiestra, cruzada u homogénea. Una lateralidad bien definida favorece la organización del espacio y facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que una lateralidad mal establecida suele asociarse con confusiones entre la derecha y la izquierda.

Ritmo. Capacidad de percibir, organizar y reproducir secuencias temporales de movimiento, parte del dominio corporal dinámico y ligada a la coordinación, la atención y la expresión corporal (León Castro et al., 2021). El trabajo rítmico, por ejemplo a través de la percusión corporal, ayuda al niño a regular su cuerpo y sus impulsos, y a la vez fortalece la cohesión del grupo. En la práctica escolar, el ritmo enlaza lo motor con lo musical y lo emocional, y ofrece una vía amena para el aprendizaje.

Estructuración espacio-temporal. Capacidad del niño de organizar su acción en el espacio y en el tiempo, esto es, de ubicar los objetos, orientarse y ordenar las secuencias de sus movimientos (León Castro et al., 2021). Comprende nociones como cerca y lejos, antes y después, o rápido y lento, que el niño necesita dominar para desenvolverse con soltura. Una buena estructuración del espacio y del tiempo resulta indispensable para la lectura, la escritura y el cálculo.

Tonicidad. Grado de tensión muscular que sostiene la postura y prepara al cuerpo para la acción, base sobre la cual se asientan las demás conductas motrices del niño (León Castro

et al., 2021). Un tono adecuado permite mantener la postura sin fatiga y ajustar el esfuerzo a cada tarea, de manera que el niño pueda escribir, jugar o desplazarse con economía de movimiento. Las alteraciones del tono, ya sea por exceso o por defecto, suelen repercutir en el control y la precisión de las acciones.

Autoestima. Evaluación valorativa que el individuo realiza y mantiene sobre sí mismo, que expresa aprobación o desaprobación e indica el grado de aceptación y de valía personal (Rodríguez-Garcés et al., 2021). No es un rasgo innato, sino que se aprende y se moldea a lo largo de la vida, sobre todo en los primeros años, a partir de las experiencias con la familia, la escuela y los pares. Una autoestima saludable favorece la motivación, las relaciones sanas y el equilibrio emocional, mientras que una autoestima frágil se asocia con ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento escolar.

Autoconcepto. Conjunto de ideas, percepciones y descripciones que la persona tiene acerca de sí misma, es decir, lo que cree ser, sin la carga afectiva propia de la autoestima (Negrette Rodríguez y Ruiz Méndez, 2024). Mientras el autoconcepto responde a la pregunta sobre quién soy, la autoestima añade el aprecio o el rechazo que acompaña a esa imagen. Distinguir ambos conceptos ayuda a comprender que un niño puede conocerse bien y, aun así, valorarse poco.

Autoimagen. Representación que el niño construye de su cuerpo y de su apariencia física, cuyo grado de aceptación incide de manera directa en la autoestima (Rodríguez-Garcés et al., 2021). Se forma a partir de la percepción del propio cuerpo y de los mensajes que el niño recibe de su entorno sobre su aspecto. Una autoimagen favorable sostiene la seguridad personal, en tanto que una autoimagen negativa puede minar la confianza del niño en sí mismo.

Autovaloración. Aprecio o estima que la persona se concede a sí misma a partir de sus experiencias, logros y vínculos, expresión concreta de la autoestima en la vida diaria (Perales Garza, 2021). Se manifiesta en la manera en que el niño habla de sí mismo, asume los retos y reacciona ante el éxito o el fracaso. Cuando es positiva, el niño se atreve a participar y persevera; cuando es pobre, tiende a desanimarse y a evitar exponerse.

Desarrollo socioemocional. Proceso por el cual el niño aprende a reconocer y regular sus emociones, a relacionarse con los demás y a construir una imagen positiva de sí mismo, ámbito en el que se inscribe la autoestima (Oros y Puma, 2024). Abarca habilidades como la empatía, la convivencia y el manejo de los conflictos, que resultan tan importantes como los aprendizajes académicos. Un desarrollo socioemocional sano sienta las bases para una autoestima sólida y para una mejor adaptación a la vida escolar y social.

2.3. Antecedentes empíricos de la investigación (estado del arte)

2.3.1. Antecedentes internacionales

Beltrán (2024) desarrolló el estudio titulado La psicomotricidad y la autoestima en estudiantes de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, presentado en la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador). El tipo de investigación fue descriptivo-correlacional con enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. El problema se centró en establecer si el desarrollo de la psicomotricidad influye en la autoestima de los estudiantes en edades comprendidas entre 5 y 6 años. El objetivo general consistió en analizar la relación entre la psicomotricidad y la autoestima en dicha población. La población estuvo conformada por los estudiantes de educación inicial de la institución, y la muestra fue seleccionada de manera no probabilística por conveniencia. La metodología aplicó instrumentos psicomotrices para evaluar el equilibrio, la coordinación y el esquema corporal, así como guías de observación para medir la autoestima. La autora concluyó que el

desarrollo de la psicomotricidad influye significativamente en la autoestima de los estudiantes, ya que los obstáculos en el desarrollo motor limitan el desempeño escolar y generan un impacto desfavorable en la valoración personal del niño.

Basilio y Yagual (2023) realizaron la investigación titulada Estimulación psicomotriz para el desarrollo social inclusivo de los niños y niñas de 3 a 4 años, publicada en LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades (Ecuador). El tipo de investigación fue una revisión sistemática de la literatura siguiendo la declaración PRISMA. El problema abordado fue cómo la psicomotricidad incide en el desarrollo social y emocional de los niños en edad preescolar. El objetivo general consistió en analizar el impacto de la psicomotricidad en el desarrollo social de los niños y niñas de 3 a 4 años. La población estuvo conformada por artículos científicos y tesis indexadas en bases de datos académicas, y la muestra se seleccionó aplicando criterios de inclusión y exclusión preestablecidos. La metodología empleó técnicas de revisión documental sistemática y análisis de contenido. Las autoras concluyeron que la psicomotricidad contribuye significativamente al desarrollo social en esta etapa de la infancia, ya que mejora la autoestima, el autoconcepto, la capacidad de resolución de problemas, las habilidades motoras y las habilidades sociales, recomendando su uso como disciplina central para favorecer la inclusión social y el crecimiento personal.

Aguilar y Espinoza (2022) desarrollaron la investigación titulada Autoconcepto y autoestima de niños y niñas de 6 a 11 años en situación de vulnerabilidad de la Fundación Casa de los Niños Santa Teresita de Cascales, período 2021-2022, presentada en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (Ecuador) para optar al título de licenciatura. El problema se enfocó en la baja autovaloración que presentan los niños en situación de vulnerabilidad social. El objetivo general consistió en determinar los niveles de autoconcepto y autoestima de los niños y niñas que residen en la Fundación. La población estuvo integrada

por los niños y niñas de 6 a 11 años de la institución, y la muestra fue no probabilística por conveniencia. La metodología aplicó instrumentos psicométricos validados para medir el autoconcepto y la autoestima en niños. Las autoras concluyeron que el 48 % de los niños presentaron autoestima de nivel medio bajo, frente a un 52 % que presentó autoestima de nivel alto, lo que evidencia que la autoestima es un constructo sensible a las condiciones del entorno familiar y social y que requiere intervención pedagógica oportuna.

Silva y Bayas (2025) realizaron el estudio titulado La psicomotricidad como eje fundamental del desarrollo integral infantil en los procesos educativos iniciales contemporáneos, publicado en la Revista Científica Multidisciplinar G-nerando (Ecuador). El tipo de investigación fue una revisión sistemática de la literatura, con enfoque cualitativo, siguiendo la guía PRISMA. El problema central abordó la necesidad de comprender el papel de la psicomotricidad dentro del desarrollo infantil en la educación inicial contemporánea. El objetivo general consistió en analizar la psicomotricidad como eje central del desarrollo infantil en los procesos educativos iniciales. La población estuvo conformada por artículos científicos publicados en bases de datos indexadas entre los años 2020 y 2025, seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión. La metodología empleó técnicas de revisión bibliográfica sistemática y análisis de contenido. Los autores concluyeron que la psicomotricidad constituye un pilar del desarrollo integral del niño, pues fortalece de manera articulada las habilidades motoras, cognitivas, socioemocionales y académicas, y favorece la autoestima, la autonomía y la socialización en la primera infancia.

2.3.2. Antecedentes nacionales

Callan (2024) realizó la investigación titulada Psicomotricidad y autoestima en preescolares de instituciones educativas públicas, Nuevo Chimbote, 2024, presentada en la Universidad César Vallejo. El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo, nivel

correlacional y diseño no experimental de corte transversal. El problema central se orientó a determinar si existía relación significativa entre la psicomotricidad y la autoestima en niños en edad preescolar. El objetivo general consistió en establecer la relación entre ambas variables. La población estuvo conformada por 120 preescolares de instituciones educativas públicas de Nuevo Chimbote, y la muestra fue seleccionada de manera no probabilística por conveniencia. La metodología empleó como técnica la encuesta y, como instrumentos, un cuestionario para medir la psicomotricidad y el cuestionario EDINA para medir la autoestima; los datos se procesaron mediante el coeficiente Rho de Spearman. La autora concluyó que existe una correlación positiva, significativa y fuerte entre la psicomotricidad y la autoestima ($Rho = 0,944$; $p = 0,000$), evidenciando que a mayor desarrollo psicomotor mayor nivel de autoestima en los niños preescolares.

Escuza et al. (2022) publicaron el artículo titulado Evaluación de un programa de psicomotricidad en estudiantes de educación básica en la revista Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación (vol. 6, núm. 23), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El tipo de investigación fue aplicada con diseño pre-experimental. El problema central abordado fue la atención deficiente a los temas de psicomotricidad y motricidad en instituciones educativas estatales, lo que ocasiona problemas de lateralidad, ubicación témporo-espacial y coordinación óculo-manual y óculo-pédica en los estudiantes. El objetivo general consistió en evaluar los efectos de un programa de psicomotricidad en estudiantes de educación básica. La población y muestra estuvieron conformadas por 30 estudiantes del Centro Educativo Fe y Alegría N.º 17 del distrito de Villa El Salvador, Lima. La metodología empleó un diseño de campo, con la técnica de la encuesta y como instrumento el Test Tepsi, aplicado en pre-test y post-test. Los autores concluyeron que la aplicación del programa influyó significativamente en la mejora de la psicomotricidad de los estudiantes,

pues el promedio ascendió de 31,43 en el pre-test a 46,43 en el post-test, lo que reafirma el valor de las propuestas innovadoras en psicomotricidad y su contribución al desarrollo socioafectivo, incluidos aspectos vinculados a la autoestima.

Damiano (2020) realizó la investigación titulada Nivel de autoestima en estudiantes de Educación Primaria de San Jerónimo, Apurímac-2021, presentada en la Universidad Autónoma de Ica para optar al grado de licenciatura. El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental, descriptivo simple. El problema central consistió en determinar el nivel de autoestima que presentan los estudiantes de educación primaria en el contexto andino sur peruano. El objetivo general fue diagnosticar el nivel de autoestima en estudiantes de tercero y cuarto grado de educación primaria de la I. E. San José del distrito de San Jerónimo, provincia de Andahuaylas, Apurímac. La población estuvo integrada por los estudiantes del IV ciclo de la institución, y la muestra fue de 81 estudiantes. La metodología empleó la técnica psicométrica y, como instrumento, el Inventario de Autoestima de Coopersmith versión escolar. La autora concluyó que más del 60 % de los niños evaluados presentaron niveles de autoestima promedio bajo, mientras que menos del 39 % presentaron niveles altos, lo que evidencia que la autoestima constituye una problemática recurrente en la educación primaria de la región andina del sur del Perú y que requiere atención prioritaria desde la práctica pedagógica.

Prado Gutierrez, L. (2022). Un estudio presentado en la Universidad César Vallejo (2022), titulado La psicomotricidad y el desarrollo socioemocional en niños de Educación Inicial en la RED Educativa «Kuska Yachasun» - Ayacucho 2022, abordó de manera directa la relación entre ambas variables. El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental. El objetivo general consistió en determinar la relación entre la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional en niños de educación inicial.

La muestra estuvo conformada por 60 niños y niñas, a quienes se les aplicaron cuestionarios debidamente validados, y los datos se procesaron mediante el coeficiente Rho de Spearman. El estudio concluyó que existe una correlación significativa, buena y positiva entre la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional ($Rho = 0,642$), ámbito en el que se inscribe la autoestima, lo que respalda la pertinencia de fortalecer el trabajo psicomotor para favorecer el desarrollo afectivo del niño.

2.3.3. Antecedentes locales

Oros y Puma (2024) desarrollaron la investigación titulada Práctica de la psicomotricidad y desarrollo socioemocional en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Liceo, Cusco, presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. El problema central giró en torno a establecer la relación entre la práctica de la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional, ámbito en el que se inscribe la autoestima, en estudiantes del sexto grado de educación primaria. El objetivo general consistió en determinar la relación entre ambas variables. La población estuvo conformada por los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa particular Liceo del Cusco, y la muestra fue censal. La metodología empleó las técnicas de la observación y la encuesta, con instrumentos validados mediante juicio de expertos y procesamiento estadístico mediante el coeficiente Rho de Spearman. Las autoras concluyeron que existe una relación significativa entre la práctica de la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que respalda la importancia de incorporar actividades psicomotrices sistemáticas en el currículo del sexto grado de primaria para fortalecer la dimensión afectiva y la autoestima.

Aguilar y Quispe (2023) desarrollaron la investigación titulada Autoestima y resultados de la educación virtual en alumnos del 3.º grado de primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera, Cusco-2021, presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). Este estudio resulta especialmente relevante por haberse desarrollado en la misma institución educativa donde se proyecta la presente investigación. El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. El problema central abordó la relación entre la autoestima de los estudiantes y los resultados obtenidos durante la modalidad de educación virtual implementada en el contexto de pandemia. El objetivo general consistió en determinar la relación entre la autoestima y los resultados de la educación virtual de los estudiantes. La población estuvo integrada por los estudiantes del tercer grado de primaria de la I. E. Fortunato L. Herrera, y la muestra fue censal. La metodología empleó como técnica la encuesta y, como instrumentos, un cuestionario de autoestima y registros académicos. Los autores concluyeron que existe relación significativa entre la autoestima y los resultados de la educación virtual, lo que evidencia que el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes del nivel primario de la I. E. Fortunato L. Herrera constituye una variable clave para el éxito de los aprendizajes.

Calderón (2024) realizó la investigación titulada Juegos tradicionales y su relación con la psicomotricidad gruesa en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Rosario, Cusco-2023, presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). El tipo de investigación fue básico, con enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental, transversal. El problema central se orientó a determinar si existía relación entre la práctica de juegos tradicionales y el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en estudiantes del nivel primario de la región cusqueña. El objetivo general consistió en

evaluar la relación entre los juegos tradicionales y la psicomotricidad gruesa. La población estuvo conformada por los estudiantes del nivel primario de la I. E. Rosario del Cusco, y la muestra fue seleccionada de manera no probabilística. La metodología empleó la técnica de la observación, con instrumentos validados mediante juicio de expertos y análisis estadístico mediante el coeficiente Rho de Spearman. La autora concluyó que existe una relación significativa entre los juegos tradicionales y la psicomotricidad gruesa de los estudiantes del nivel primario, recomendando incorporar dichos juegos como estrategia pedagógica para fortalecer las dimensiones motrices y, por extensión, la corporeidad y la autoestima de los niños cusqueños.

Ccansaya y Luna (2023) desarrollaron la investigación titulada La educación física y su relación con el desarrollo de la psicomotricidad en los alumnos del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Didascalio San José Obrero, Santiago, Cusco-2019, presentada en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). El tipo de investigación fue básica sustantiva, de nivel descriptivo-explicativo y correlacional, con diseño de corte transversal. El problema central se centró en establecer la relación entre la educación física y el desarrollo de la psicomotricidad en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de una institución del distrito de Santiago, Cusco. El objetivo general consistió en demostrar la relación entre la educación física y el desarrollo de la psicomotricidad. La población estuvo conformada por los estudiantes del cuarto grado de primaria de la I. E. Didascalio San José Obrero, y la muestra estuvo integrada por los estudiantes de dicho grado. La metodología empleó como técnica la encuesta y la observación. Los autores concluyeron que la relación entre la educación física y el desarrollo de la psicomotricidad no es deficiente en los alumnos del cuarto grado, ya que las actividades de educación física favorecen sistemáticamente el desarrollo de las dimensiones psicomotrices de los estudiantes.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis

La presente investigación plantea hipótesis correlacionales que serán contrastadas mediante el análisis estadístico inferencial, utilizando el coeficiente Rho de Spearman.

3.2 Hipótesis general

Existe relación significativa entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.

3.3 Hipótesis específicas:

1. Existe relación significativa entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.
2. Existe relación significativa entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.
3. Existe relación significativa entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.
4. Existe relación significativa entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.

3.4 Identificación de variables e indicadores

Variable 1: Educación psicomotriz

Dimensiones e indicadores:

Esquema corporal: Reconocimiento y aceptación del propio cuerpo

Coordinación motriz: Ejecución de movimientos finos y gruesos coordinados

Equilibrio: Mantenimiento de la postura en situaciones estáticas y dinámicas

Lateralidad: Preferencia y uso consistente de un lado del cuerpo

Variable 2: Autoestima

Dimensiones e indicadores:

Autoestima personal: Valoración de las propias características y capacidades

Autoestima social: Percepción de aceptación y relación con pares

Autoestima académica: Confianza en el desempeño y logros escolares

Autoestima familiar: Sentimiento de valoración y pertenencia en el núcleo familiar

3.5 Operacionalización de variables

La operacionalización de las variables permite traducir los conceptos teóricos en indicadores observables y medibles.

Tabla 1*Operacionalización de variables*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Variable 1: Educación psicomotriz	Esquema corporal	Reconocimiento y aceptación del propio cuerpo	Batería Psicomotora de Da Fonseca
	Coordinación motriz	Ejecución de movimientos finos y gruesos coordinados	
	Equilibrio	Mantenimiento de la postura en situaciones estáticas y dinámicas	
	Lateralidad	Preferencia y uso consistente de un lado del cuerpo	
Variable 2: Autoestima	Autoestima personal	Valoración de las propias características y capacidades	Inventario de Autoestima de Coopersmith (forma escolar)
	Autoestima social	Percepción de aceptación y relación con pares	
	Autoestima académica	Confianza en el desempeño y logros escolares	
	Autoestima familiar	Sentimiento de valoración y pertenencia en el núcleo familiar	

Ubicación geográfica de la Institución Educativa de Aplicación Fortunato L. Herrera

La institución se encuentra ubicada dentro del estadio universitario cerca de la avenida Huáscar y colinda por el:

- **Norte:** Con la empresa Unión de Cerveza Backus y Johnson.
- **Sur:** Con el local del estadio universitario y la Avenida de la cultura N° 721.
- **Este:** Con el local del estadio universitario.
- **Oeste:** Con la empresa Unión de Cerveza Backus y Johnson.

4.2. Tipo, nivel, enfoque, diseño y método de investigación

4.2.1. Tipo de investigación

De acuerdo con su finalidad, la investigación se clasificó como básica sustantiva, ya que buscó ampliar el conocimiento teórico sobre la relación entre dos variables educativas, sin perseguir una aplicación tecnológica inmediata, aunque sí generando evidencia útil para comprender los fenómenos pedagógicos (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015). Este tipo de estudio resulta pertinente cuando el propósito central es describir y explicar cómo se vinculan los hechos, antes que intervenir de manera directa sobre ellos.

4.2.2. Nivel de investigación

El nivel fue correlacional, dado que el interés estuvo puesto en establecer la magnitud y la dirección de la asociación entre la educación psicomotriz y la autoestima, sin manipular las variables ni pretender relaciones de causa y efecto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Dicho de otro modo, el estudio se propuso medir si ambas variables varían de manera conjunta y en qué grado lo hacen.

4.2.3. Enfoque de la investigación

El enfoque fue cuantitativo, pues se recogieron datos numéricos que luego se analizaron mediante pruebas estadísticas estandarizadas, lo que garantizó objetividad y

replicabilidad en el proceso de medición (Dávila González y Herrera Castrillo, 2025). Las puntuaciones obtenidas en cada instrumento permitieron traducir conductas observables en valores comparables y susceptibles de análisis.

4.2.4. Diseño de la investigación

El diseño fue no experimental, transversal y correlacional. No experimental, porque el fenómeno se observó en su contexto natural, tal como se presentaba, sin introducir ninguna intervención deliberada; transversal, porque la información se recogió en un solo momento del año académico; y correlacional, porque se buscó relacionar las dos variables en esa misma medición (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El esquema del diseño se representa de la siguiente manera: M corresponde a la muestra de estudio; O1, a la observación de la educación psicomotriz; O2, a la observación de la autoestima; y r, al coeficiente de correlación que vincula ambas observaciones.

4.2.5. Método de investigación

El método empleado fue el hipotético-deductivo. A partir del marco teórico se formularon las hipótesis, se operacionalizaron las variables, se recolectaron los datos empíricos y, por último, se contrastaron las predicciones mediante el análisis estadístico inferencial (Sánchez Carlessi y Reyes Meza, 2015). Este camino permitió pasar de lo general, las teorías sobre psicomotricidad y autoestima, a lo particular, los resultados observados en los estudiantes del sexto grado de la institución.

4.3. Operacionalización de variables

La operacionalización permitió traducir los conceptos teóricos en indicadores observables y medibles, según se detalla en la Tabla 1. La variable educación psicomotriz se organizó en cuatro dimensiones, esquema corporal, coordinación motriz, equilibrio y

lateralidad, evaluadas mediante la Batería Psicomotora de Da Fonseca. La variable autoestima se estructuró, a su vez, en cuatro dimensiones, personal, social, académica y familiar, medidas con el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma escolar. Esta correspondencia entre las dimensiones de ambas variables facilitó el análisis de las hipótesis específicas, que emparejan cada dimensión psicomotriz con una dimensión de la autoestima.

4.4. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por cada estudiante del sexto grado de educación primaria matriculado en la institución seleccionada. Esta delimitación permitió examinar de manera individual tanto las dimensiones psicomotrices como los niveles de autoestima, y facilitó la aplicación de los instrumentos y el posterior tratamiento estadístico de los datos.

4.5. Población de estudio

La población comprendió la totalidad de los estudiantes matriculados en el sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera durante el año académico 2026. De acuerdo con los registros institucionales, estuvo conformada por treinta y tres estudiantes de ambos sexos, número que representa el universo completo del grado en referencia. Por tratarse de un grupo reducido y plenamente accesible, fue posible trabajar con todos sus integrantes, sin recurrir a procedimientos de selección parcial.

4.6. Muestra y técnica de muestreo

El tamaño de la muestra correspondió a los treinta y tres estudiantes que conforman la población. Dado que ese número coincide con la totalidad del grado, se trató de una muestra censal, lo que eliminó el error de muestreo y aseguró que los resultados reflejaran las características reales del grupo evaluado (Dávila González y Herrera Castrillo, 2025). La

selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo censal por conveniencia. Se incluyó a todos los estudiantes que cumplieran los criterios de elegibilidad, esto es, estar matriculados de manera regular en el sexto grado, contar con el consentimiento informado de los padres o apoderados y con el asentimiento del propio menor, y no presentar condiciones de salud o discapacidad motriz que impidieran la aplicación estandarizada de las pruebas. Estos criterios garantizaron la viabilidad operativa del estudio y el respeto a los estándares éticos exigidos en la investigación con menores.

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la evaluación psicométrica, complementada con la observación directa del desempeño motriz. Se emplearon dos instrumentos estandarizados, uno para cada variable, aplicados conforme a las instrucciones de sus respectivos manuales y adaptados al contexto cusqueño, siguiendo directrices reconocidas para la traducción y adaptación de tests que aseguran la equivalencia métrica y la pertinencia cultural de las pruebas (Muñiz et al., 2013).

Instrumento 1: Batería Psicomotora de Da Fonseca

El primer instrumento fue la Batería Psicomotora de Da Fonseca (2008), adaptada para estudiantes del sexto grado. En su versión original esta batería evalúa siete factores psicomotores; para los fines de este estudio se reorganizó en una versión de veintiocho ítems distribuidos en cuatro dimensiones, esto es, esquema corporal, coordinación motriz, equilibrio y lateralidad, con siete ítems por dimensión. Cada ítem se valoró mediante una escala ordinal de cuatro puntos, donde 1 corresponde a apraxia o ejecución deficiente; 2, a dispraxia o ejecución con dificultades de control; 3, a eupraxia o ejecución adecuada; y 4, a hiperpraxia o ejecución excelente. La aplicación fue individual, a través de la observación del desempeño

del niño en tareas motrices concretas, con una duración aproximada de treinta a cuarenta minutos por estudiante. Para la interpretación por dimensión se utilizó un baremo de tres niveles, donde los puntajes de 7 a 13 indican un nivel bajo; de 14 a 20, un nivel medio; y de 21 a 28, un nivel alto.

Instrumento 2: Inventario de Autoestima de Coopersmith

El segundo instrumento fue el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma escolar (Coopersmith, 1967), traducido y validado en el Perú por Panizo (1985), y dirigido a niños y adolescentes de ocho a quince años. Consta de cincuenta y ocho ítems de respuesta dicotómica, verdadero o falso, de los cuales cincuenta miden la autoestima y ocho conforman la escala de mentiras. Los ítems se distribuyen en cuatro subescalas, esto es, sí mismo o personal, social o pares, hogar o familiar, y escuela o académica, además de la escala de mentiras, que detecta respuestas defensivas e invalida la prueba cuando el puntaje obtenido en ella supera los cuatro puntos. Cada acierto equivale a dos puntos, de modo que la autoestima total puede alcanzar un máximo de cien puntos. La interpretación se apoyó en un baremo de cuatro niveles, donde los puntajes de 0 a 24 reflejan una autoestima baja; de 25 a 49, promedio baja; de 50 a 74, promedio alta; y de 75 a 100, alta. Su aplicación se realizó de forma colectiva y escrita, con apoyo individual cuando algún estudiante requería aclaraciones.

4.8. Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo siguiendo una secuencia ordenada. En primer lugar, se coordinó con la dirección de la institución y con los padres de familia para explicar los objetivos del estudio y obtener las autorizaciones correspondientes. Una vez firmados los consentimientos de los apoderados y registrados los asentimientos de los estudiantes, se programó la aplicación de los instrumentos dentro del horario escolar. La Batería Psicomotora se administró de manera individual, mediante la observación del desempeño de cada niño en

las tareas propuestas; el Inventario de Coopersmith se aplicó de forma grupal, en el aula, procurando un clima de tranquilidad y respeto.

Por último, cada protocolo se identificó con un código, de E-01 a E-33, con el fin de proteger la identidad de los participantes, y los datos se trasladaron a una matriz para su posterior procesamiento.

4.9. Validez y confiabilidad de los instrumentos

La validez de contenido de ambos instrumentos se garantizó mediante el juicio de tres expertos en psicomotricidad y psicometría educativa, quienes evaluaron la pertinencia, la claridad y la suficiencia de los ítems respecto a las dimensiones estudiadas. Para cuantificar esos juicios se empleó el coeficiente V de Aiken, y se estableció como criterio de aceptación un valor igual o superior a 0,80 (Merino-Soto, 2023). La confiabilidad se determinó a través del coeficiente alfa de Cronbach, aplicado a una prueba piloto con treinta estudiantes de características similares a las de la muestra. Se asumió como adecuada una consistencia interna igual o mayor a 0,85, valor que se ubica dentro de los rangos considerados aceptables para la investigación aplicada (Toro Tobar et al., 2022; American Educational Research Association et al., 2014). La adaptación de instrumentos de una cultura a otra, siguiendo directrices reconocidas, asegura la equivalencia métrica y la pertinencia cultural de las pruebas (Muñiz et al., 2013).

Tabla 2

Calificación por juicio de expertos

Nº.	Experto	Validación (%)
1	Dr. David Llamapponca Huaman	86
2	Mg. Percy Paredes Puente de la Vega	86
3	Dr. Alejandro Chile Letona	86
	Promedio	86

4.9.1. Validación del instrumento: Cálculo del V de Aiken global

La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, con la finalidad de determinar la validez de contenido de los ítems propuestos. Para ello, el instrumento fue evaluado por tres especialistas en investigación educativa, quienes analizaron los ítems considerando criterios de forma, contenido y estructura, aplicando la V de Aiken como método estadístico.

Los expertos valoraron el instrumento en función de diez indicadores, los cuales fueron: redacción, claridad, objetividad, actualidad, suficiencia, intencionalidad, organización, consistencia, coherencia y metodología. Cada indicador fue calificado en una escala ordinal, permitiendo determinar el grado de pertinencia y relevancia de los ítems respecto a la variable de estudio.

La V de Aiken (Aiken, 1980) se calculó mediante la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\sum s}{n(c - 1)}$$

donde:

s es el puntaje asignado por el juez menos el puntaje mínimo posible,

n es el número de jueces,

c es el número de categorías de la escala.

Resultados obtenidos:

Cada uno de los tres expertos otorgó una valoración promedio del 86% (0.86) al instrumento. Aplicando la fórmula:

Si consideramos que en una escala de 1-4, el 86% representa una puntuación promedio de 3.44:

$$s = 3.44 - 1 = 2.44$$

$$V = 2.44 / [3(4-1)] = 2.44 / 9 = 0.86$$

Interpretación:

El coeficiente V de Aiken global obtenido fue de 0.86, valor que supera el límite mínimo recomendado de 0.80 para considerar que un instrumento posee validez de contenido adecuada. Este resultado indica que existe un alto grado de acuerdo entre los jueces expertos respecto a la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems del instrumento, por lo que se considera válido para su aplicación en el estudio.

4.10. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de los datos se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial. En la fase descriptiva se calcularon frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, con el fin de caracterizar la distribución de las puntuaciones en cada variable y dimensión. En la fase inferencial se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, una prueba no paramétrica adecuada para variables medidas en escala ordinal y para muestras pequeñas, como la del presente estudio (Mondragón Barrera, 2014). El análisis se ejecutó con el apoyo de un software estadístico, y se estableció un nivel de significancia de 0,05 para la toma de decisiones. La magnitud de la correlación se interpretó según los criterios habituales, donde los valores cercanos a cero indican una relación débil y los valores próximos a uno, una relación fuerte.

4.11. Aspectos éticos

El estudio se condujo respetando los principios éticos fundamentales de la investigación con seres humanos, a saber, el respeto a las personas, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia. La participación de los estudiantes fue voluntaria y gratuita, y estuvo precedida por el consentimiento informado de los padres o apoderados y por el asentimiento del propio menor, a quien se explicó, con un lenguaje sencillo, en qué consistían

las actividades. Se aseguró la confidencialidad de la información, de modo que los nombres se reemplazaron por códigos y los resultados se presentaron de manera agregada, sin identificar a ningún participante. Asimismo, se cuidó que las tareas no representaran riesgo alguno para la salud o el bienestar de los niños, y se respetó en todo momento su derecho a retirarse del estudio sin consecuencia alguna. Estos resguardos se ajustan a los estándares vigentes para la evaluación educativa y psicológica (American Educational Research Association et al., 2014).

4.12. Técnicas para la contrastación de hipótesis

La contrastación de las hipótesis se efectuó mediante la prueba de significancia asociada al coeficiente Rho de Spearman. Se estableció como regla de decisión que, si el valor de p resultaba menor a 0,05, se rechazaba la hipótesis nula y se aceptaba la hipótesis de investigación, lo que confirmaría la existencia de una relación significativa entre las variables o dimensiones evaluadas. La fuerza de esa relación se interpretó según los criterios metodológicos aceptados, donde los valores entre 0,10 y 0,29 reflejan una relación débil; entre 0,30 y 0,49, una relación moderada; y a partir de 0,50, una relación fuerte (Mondragón Barrera, 2014). Este procedimiento garantizó la validación empírica de las predicciones planteadas, con transparencia y rigor estadístico.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo

En esta sección se presentan los resultados descriptivos obtenidos tras la aplicación de los dos instrumentos a los treinta y tres estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera del Cusco. Las puntuaciones directas registradas en la Batería Psicomotora de Da Fonseca y en el Inventario de Autoestima de Coopersmith se convirtieron en niveles, de acuerdo con los baremos establecidos para cada variable y para cada una de sus dimensiones. Con esa información se calcularon las frecuencias y los porcentajes de cada nivel, que se exponen a continuación con el apoyo de tablas y figuras estadísticas, de modo que el lector pueda apreciar cómo se distribuye el grupo en la educación psicomotriz y en la autoestima.

5.1.1. Características sociodemográficas de la muestra

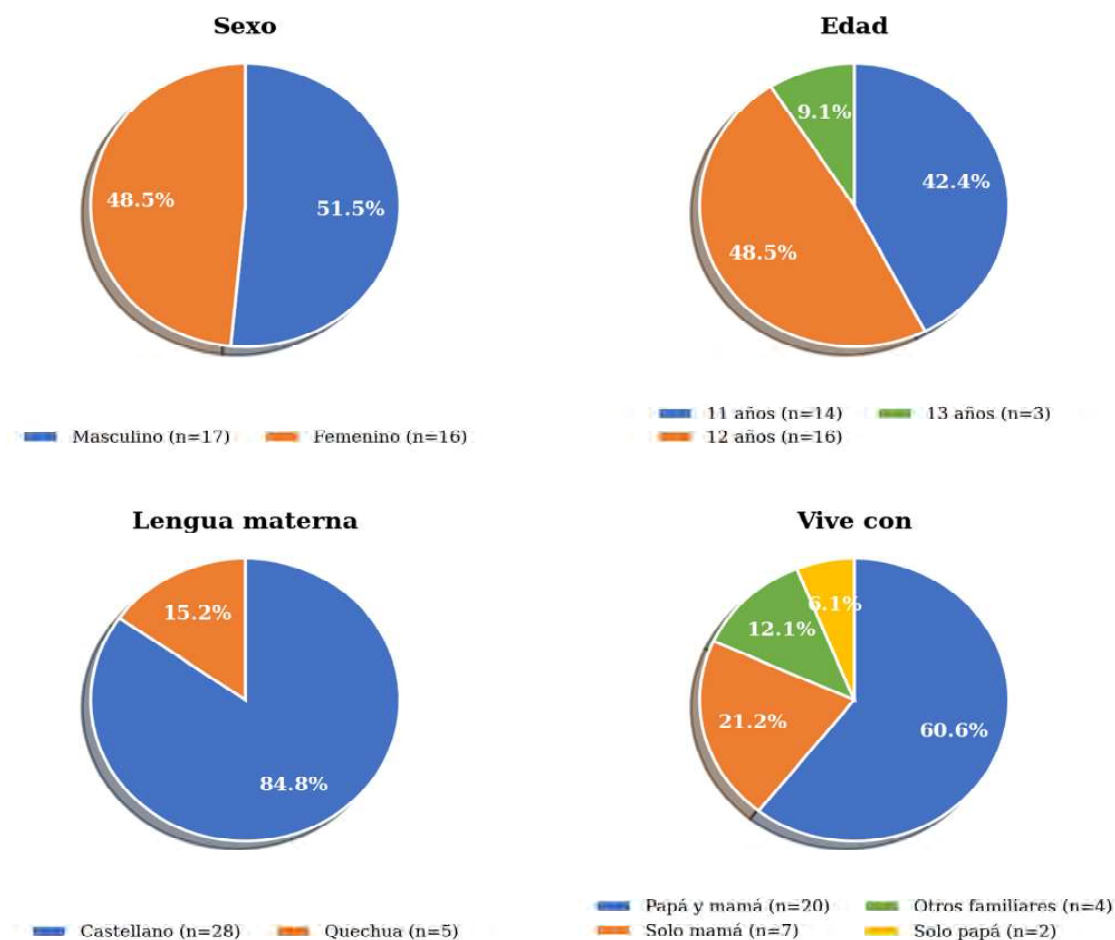
Antes de examinar las variables de estudio, conviene describir las características generales de los estudiantes que participaron en la investigación. El grupo estuvo conformado por treinta y tres niños y niñas, número que coincide con la totalidad de matriculados en el sexto grado, de modo que se trabajó con una muestra censal.

La Tabla 3 reúne los principales rasgos de la muestra en cuanto a sexo, edad, lengua materna y estructura familiar, datos que ayudan a entender el contexto en el que se recogió la información.

Tabla 3*Características sociodemográficas de los estudiantes de la muestra*

Característica	Categoría	f	%
Sexo	Masculino	17	51,5
	Femenino	16	48,5
Edad	11 años	14	42,4
	12 años	16	48,5
	13 años	3	9,1
Lengua materna	Castellano	28	84,8
	Quechua	5	15,2
Vive con	Papá y mamá	20	60,6
	Solo mamá	7	21,2
	Otros familiares	4	12,1
	Solo papá	2	6,1

Nota. f = frecuencia.

Figura 2*Características sociodemográficas de los estudiantes de la muestra*

Como se aprecia, el grupo se reparte de manera casi pareja entre varones y mujeres, con un ligero predominio masculino (51,5 %). La edad se concentra en los once y doce años, que juntos reúnen a más del noventa por ciento de los participantes, lo que resulta esperable para el sexto grado de primaria. En cuanto a la lengua materna, tres de cada cuatro estudiantes tienen el castellano como primera lengua, mientras que poco más de la quinta parte proviene de hogares de habla quechua, dato que refleja con fidelidad la composición cultural de la ciudad del Cusco. Por último, seis de cada diez niños viven con ambos padres, aunque destaca un grupo nada despreciable que crece al cuidado de la madre sola o de otros familiares, situación que conviene tener presente al momento de interpretar los resultados de la autoestima familiar.

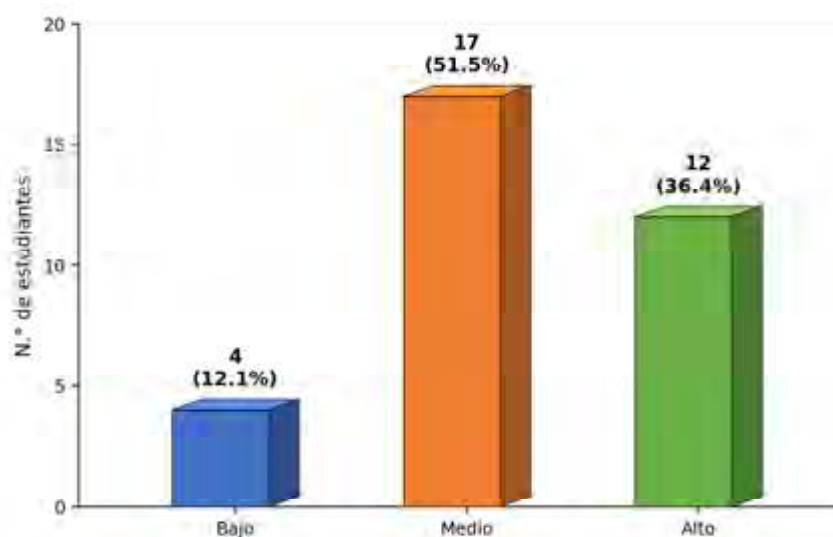
5.1.2. Resultados descriptivos de la Variable 1: Educación psicomotriz

A continuación se describe el comportamiento de la educación psicomotriz, evaluada con la Batería Psicomotora de Da Fonseca. Se presenta primero el nivel general alcanzado por el grupo y, enseguida, el análisis específico de cada una de sus cuatro dimensiones.

Nivel general de educación psicomotriz. La Tabla 4 y la Figura 3 muestran cómo se distribuyen los estudiantes en los tres niveles de la variable. Los resultados revelan que el 51,5 % del grupo se ubica en un nivel medio, mientras que el 36,4 % alcanza un nivel alto y apenas el 12,1 % queda en el nivel bajo. Dicho de otro modo, casi nueve de cada diez niños (87,9 %) se sitúan en los niveles medio y alto, lo que habla de un desarrollo psicomotor en general favorable, con una media de 73,45 puntos sobre un máximo de 112. Aun así, el hecho de que la mayoría no llegue al nivel alto indica que existe un margen claro de mejora, sobre todo en aquellos aspectos del movimiento que todavía se ejecutan con cierta dificultad de control o precisión.

Tabla 4*Nivel de la educación psicomotriz en los estudiantes*

Nivel	f	%	% acumulado
Bajo	4	12,1	12,1
Medio	17	51,5	63,6
Alto	12	36,4	100,0
Total	33	100,0	

Nota. f = frecuencia.**Figura 3***Nivel de la educación psicomotriz en los estudiantes**Nota.* Cada columna indica el número de estudiantes y el porcentaje en cada nivel.

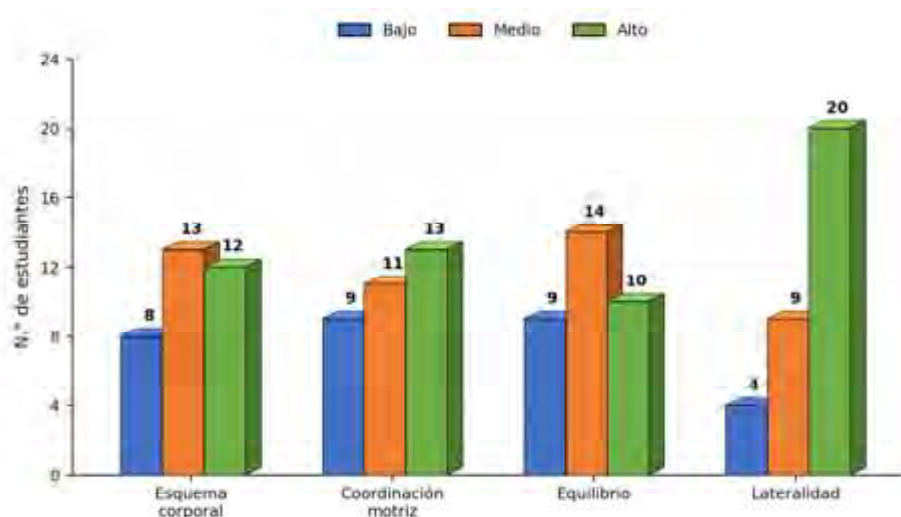
Para comprender de dónde proviene ese resultado general, conviene mirar el desempeño en cada dimensión.

La Tabla 5 y la Figura 4 presentan la distribución de los estudiantes en el esquema corporal, la coordinación motriz, el equilibrio y la lateralidad, lo que permite identificar las fortalezas y las debilidades del grupo.

Tabla 5*Niveles de las dimensiones de la educación psicomotriz*

Dimensión	Bajo f (%)	Medio f (%)	Alto f (%)
Esquema corporal	8 (24,2)	13 (39,4)	12 (36,4)
Coordinación motriz	9 (27,3)	11 (33,3)	13 (39,4)
Equilibrio	9 (27,3)	14 (42,4)	10 (30,3)
Lateralidad	4 (12,1)	9 (27,3)	20 (60,6)

Nota. f = frecuencia; los porcentajes se calculan sobre los 33 estudiantes.

Figura 4*Niveles de las dimensiones de la educación psicomotriz*

Nota. Las columnas agrupan, por dimensión, el número de estudiantes en los niveles bajo, medio y alto.

Esquema corporal

En esta dimensión, que evalúa el reconocimiento y la aceptación del propio cuerpo, los estudiantes se reparten entre los tres niveles, con un predominio de los niveles medio (39,4 %) y alto (36,4 %), frente a un 24,2 % que se ubica en el nivel bajo. La media alcanzada fue de 17,70 puntos, propia de un nivel medio. Esto indica que la mayoría de los niños del grupo

identifica las partes de su cuerpo, ubica la derecha y la izquierda y representa la figura humana con sus elementos esenciales, aunque todavía persiste una cuarta parte del grupo con dificultades en estas tareas, lo que conviene atender porque el esquema corporal es la base sobre la cual se asienta la identidad personal del niño.

Coordinación motriz

La coordinación motriz, que mide la ejecución armónica de movimientos finos y gruesos, muestra el mayor porcentaje de estudiantes en el nivel alto (39,4 %), seguido del nivel medio (33,3 %) y del bajo (27,3 %), con una media de 18,06 puntos. El perfil resulta en general positivo, pues buena parte de los niños lanza, atrapa, pateo y recorta con cierto dominio. No obstante, llama la atención que más de una cuarta parte del grupo se ubique en el nivel bajo, proporción nada menor que revela que la coordinación dinámica y la viso-manual aún requieren un trabajo sistemático en el aula para alcanzar a todos los estudiantes.

Equilibrio

El equilibrio, que abarca el control de la postura en situaciones estáticas y dinámicas, concentra a la mayoría de los estudiantes en el nivel medio (42,4 %), con un 30,3 % en el nivel alto y un 27,3 % en el bajo, y una media de 17,67 puntos, la más baja de las cuatro dimensiones. Este resultado sugiere que la capacidad de sostener posturas estables, mantenerse en un solo pie o desplazarse sobre una línea recta es justamente el aspecto que más conviene reforzar en este grupo, pues el equilibrio sirve de soporte a todas las acciones coordinadas e intencionadas y su afianzamiento favorece la confianza del niño en las tareas que exigen precisión corporal.

Lateralidad

La lateralidad aparece como la dimensión más consolidada del grupo, pues el 60,6 % de los estudiantes alcanza el nivel alto, frente a un 27,3 % en el nivel medio y apenas un 12,1

% en el bajo, con la media más elevada de la variable (20,03 puntos). Esto indica que la mayoría de los niños tiene bien definida la preferencia por una mano, un pie, un ojo y un oído, condición que favorece la orientación espacial y resulta clave para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Que la lateralidad se encuentre tan afianzada a esta edad constituye una fortaleza importante, sobre la cual se puede apoyar el trabajo de las demás dimensiones.

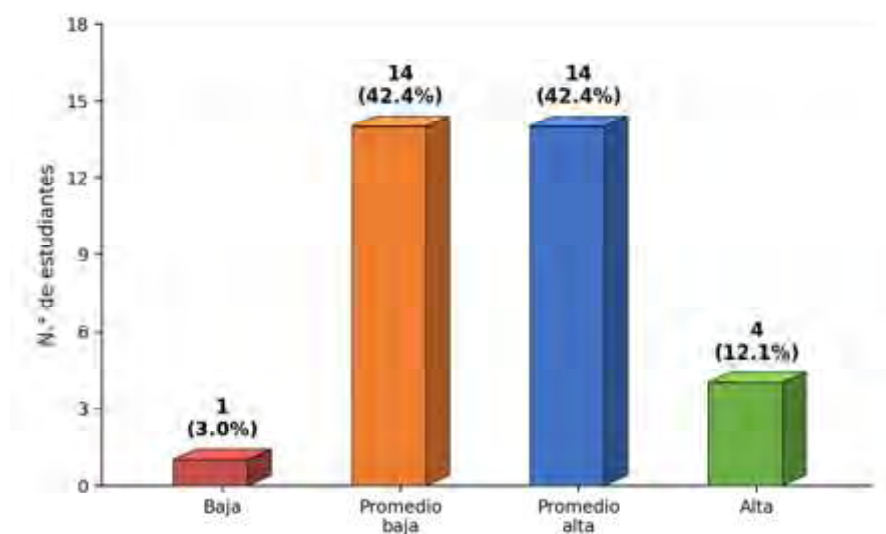
5.1.3. Resultados descriptivos de la Variable 2: Autoestima

La segunda variable, la autoestima, se evaluó con el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su forma escolar. Se presenta primero el nivel general alcanzado por el grupo y, a continuación, el análisis específico de cada una de sus cuatro subescalas: personal, social, hogar y escuela.

Nivel general de autoestima. La Tabla 6 y la Figura 5 muestran cómo se reparten los estudiantes en los cuatro niveles que contempla el instrumento. Los resultados revelan que la autoestima del grupo se concentra en los niveles intermedios, pues el 42,4 % presenta una autoestima promedio baja y otro 42,4 % una autoestima promedio alta, de modo que entre ambos reúnen al 84,8 % del grupo. En los extremos, solo el 12,1 % alcanza una autoestima alta y apenas un estudiante (3,0 %) se ubica en el nivel bajo. La media total fue de 52,61 puntos sobre 100, cifra que corresponde a la franja promedio alta, aunque muy cerca de su límite inferior. Que más de cuatro de cada diez niños se ubiquen en la franja promedio baja constituye una señal de alerta, pues revela una autovaloración aún frágil, que puede inclinarse hacia un lado u otro según el acompañamiento que reciban en la escuela y en el hogar.

Tabla 6*Nivel de la autoestima en los estudiantes*

Nivel	f	%	% acumulado
Baja	1	3,0	3,0
Promedio baja	14	42,4	45,5
Promedio alta	14	42,4	87,9
Alta	4	12,1	100,0
Total	33	100,0	

Nota. f = frecuencia.**Figura 5***Nivel de la autoestima en los estudiantes*

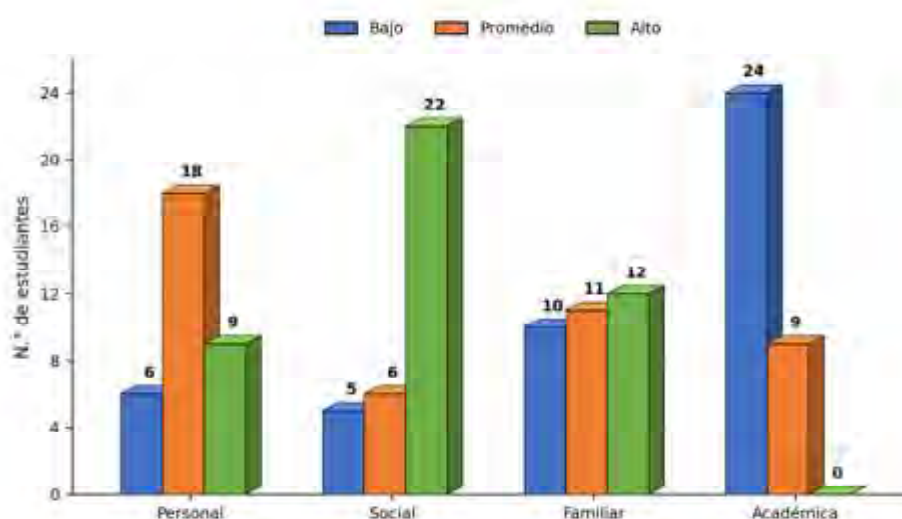
Nota. Cada columna indica el número de estudiantes y el porcentaje correspondiente a cada nivel.

El examen de las cuatro subescalas, que se presenta en la Tabla 7 y en la Figura 6, ayuda a precisar en qué áreas se sostiene la autovaloración de estos niños y en cuáles flaquea. Conviene recordar que cada subescala mira un terreno distinto de la vida del estudiante, desde la valoración de sí mismo hasta su lugar en la familia, en el grupo de pares y en la escuela.

Tabla 7*Niveles de las subescalas de la autoestima*

Subescala	Bajo f (%)	Promedio f (%)	Alto f (%)
Personal	6 (18,2)	18 (54,5)	9 (27,3)
Social	5 (15,2)	6 (18,2)	22 (66,7)
Hogar	10 (30,3)	11 (33,3)	12 (36,4)
Escuela	24 (72,7)	9 (27,3)	0 (0,0)

Nota. f = frecuencia; los porcentajes se calculan sobre los 33 estudiantes.

Figura 6*Niveles de las subescalas de la autoestima*

Subescala Personal

La autoestima personal, que recoge la valoración que el niño hace de sus propias características y capacidades, se concentra en el nivel promedio (54,5 %), con un 27,3 % en el nivel alto y un 18,2 % en el bajo, y una media de 26,97 puntos. Este perfil retrata una valoración de sí mismo todavía en construcción, en la que poco más de la cuarta parte de los estudiantes se siente plenamente seguro de quién es, mientras que la mayoría se mueve en una

franja intermedia. Por tratarse del termómetro más sensible del estado general de la autoestima, conviene fortalecer esta subescala con experiencias que ayuden al niño a reconocer y aceptar su propia imagen.

Subescala Social

La autoestima social, referida a la percepción de aceptación y a la relación con los pares, es la más alta del grupo, pues el 66,7 % de los estudiantes alcanza el nivel alto, frente a un 18,2 % en el nivel promedio y un 15,2 % en el bajo, con una media de 14,67 puntos. Esto indica que la mayoría de los niños se siente aceptada por sus compañeros, hace amigos con facilidad y se desenvuelve con soltura en el grupo, lo que constituye un recurso valioso para la convivencia escolar y un punto de apoyo para trabajar las demás áreas de la autoestima.

Subescala Hogar

La autoestima del hogar, que mide el sentimiento de valoración y pertenencia en el núcleo familiar, se reparte de forma más pareja entre los tres niveles, con un ligero predominio del nivel alto (36,4 %), seguido del promedio (33,3 %) y del bajo (30,3 %), y una media de 8,36 puntos. Preocupa que casi un tercio de los niños se ubique en el nivel bajo, dato que coincide con la presencia de hogares en los que el estudiante no vive con ambos padres. Dado que la familia es el primer espejo en el que el niño se mira, esta subescala merece una atención particular, pues sienta las bases sobre las que se levantan las demás.

Subescala Escuela

El hallazgo más llamativo de la variable se encuentra en la autoestima de la escuela, que valora la confianza del niño en su desempeño y sus logros académicos. Aquí el 72,7 % de los estudiantes se ubica en el nivel bajo, el 27,3 % en el promedio y ninguno alcanza el nivel alto, con la media más baja de todas las subescalas (2,61 puntos). Esto quiere decir que, aun

cuando estos niños se sienten bien con sus amigos, su confianza en el terreno escolar es notoriamente débil. El dato resulta especialmente delicado por tratarse del último grado de primaria, etapa en la que el estudiante se prepara para la transición a la secundaria, y obliga a poner la mirada pedagógica sobre esta área para evitar que la inseguridad académica se arrastre a los años siguientes.

5.2. Análisis inferencial (contrastación de hipótesis)

Una vez descrito el comportamiento de las variables, se procedió al análisis inferencial con el fin de contrastar las hipótesis planteadas en la investigación. En primer lugar, se determinó la distribución de los datos mediante una prueba de normalidad, paso que permite elegir de manera fundamentada la prueba de correlación más adecuada. Luego se contrastaron la hipótesis general y las cuatro hipótesis específicas, con un nivel de significancia de 0,05.

5.2.1. Prueba de normalidad

Para determinar si las puntuaciones se ajustan a una distribución normal se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk, recomendada para muestras pequeñas como la del presente estudio ($n = 33$, inferior a 50). La regla de decisión establece que, si el valor de p resulta menor que 0,05, la variable no sigue una distribución normal.

La Tabla 8 presenta los resultados obtenidos para los puntajes totales de ambas variables y para cada una de sus dimensiones y subescalas.

Tabla 8*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables y dimensiones*

Variable / dimensión	Estadístico W	p	Distribución
Educación psicomotriz (total)	0,956	0,203	Normal
Esquema corporal	0,957	0,219	Normal
Coordinación motriz	0,942	0,078	Normal
Equilibrio	0,963	0,320	Normal
Lateralidad	0,937	0,054	Normal
Autoestima (total)	0,977	0,708	Normal
Autoestima personal	0,969	0,456	Normal
Autoestima social	0,906	0,008	No normal
Autoestima hogar	0,932	0,041	No normal
Autoestima escuela	0,806	< 0,001	No normal

Nota. Prueba de Shapiro-Wilk; se asume distribución no normal cuando $p < 0,05$.

Los resultados muestran que los puntajes totales de ambas variables, así como las cuatro dimensiones de la educación psicomotriz y la subescala personal de la autoestima, se ajustan a una distribución normal (p mayor que 0,05). En cambio, tres subescalas de la autoestima, la social ($p = 0,008$), la del hogar ($p = 0,041$) y la de la escuela (p menor que 0,001), no cumplen el supuesto de normalidad. Conviene recordar que, para aplicar una prueba paramétrica como la correlación de Pearson, ambas variables de cada par deben distribuirse de manera normal. Dado que en tres de los cuatro pares de las hipótesis específicas la subescala de autoestima incumple ese supuesto, y considerando además la naturaleza ordinal con que fueron medidas las variables, mediante los niveles definidos por los baremos, y el tamaño reducido de la muestra, se optó por el coeficiente de correlación no

paramétrico Rho de Spearman para todas las pruebas de hipótesis. Esta decisión asegura un criterio uniforme y estadísticamente apropiado a lo largo de toda la contrastación.

5.2.2. Contrastación de la hipótesis general

Para la hipótesis general se plantearon dos enunciados. La hipótesis nula (H_0) sostiene que no existe relación significativa entre la educación psicomotriz y la autoestima en los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco 2026. La hipótesis alterna (H_1) afirma que sí existe esa relación significativa. La regla de decisión establece que, si el valor de p resulta menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula. La magnitud de la relación se interpretó según los criterios de Mondragón Barrera (2014), donde los valores de 0,10 a 0,29 reflejan una relación débil; de 0,30 a 0,49, una relación moderada; y de 0,50 en adelante, una relación fuerte. La Tabla 9 presenta el resultado de la prueba.

Tabla 9

Correlación de Rho de Spearman entre la educación psicomotriz y la autoestima

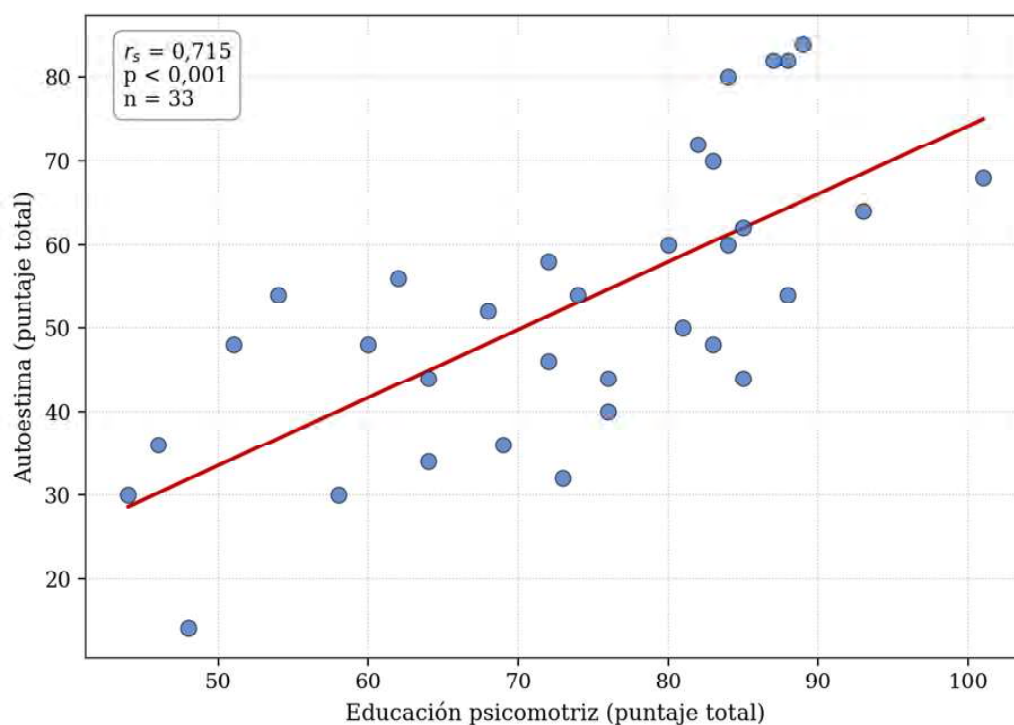
Relación	n	rs	p	Decisión
Educación psicomotriz y autoestima	33	0,715	< 0,001	Se rechaza la H_0

Nota. rs = coeficiente Rho de Spearman; nivel de significancia de 0,05.

El coeficiente de correlación de Rho de Spearman obtenido fue de 0,715, con un valor de p menor que 0,001. Como ese valor es muy inferior al límite de 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, se confirma que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre la educación psicomotriz y la autoestima en los estudiantes del sexto grado de la institución. El signo positivo del coeficiente indica que ambas variables se mueven en la misma dirección, esto es, que a medida que mejora el desarrollo psicomotor del niño también tiende a elevarse su autoestima, y a la inversa.

Figura 7

Diagrama de dispersión entre la educación psicomotriz y la autoestima general



Nota. La línea de tendencia roja ilustra la dirección positiva de la correlación.

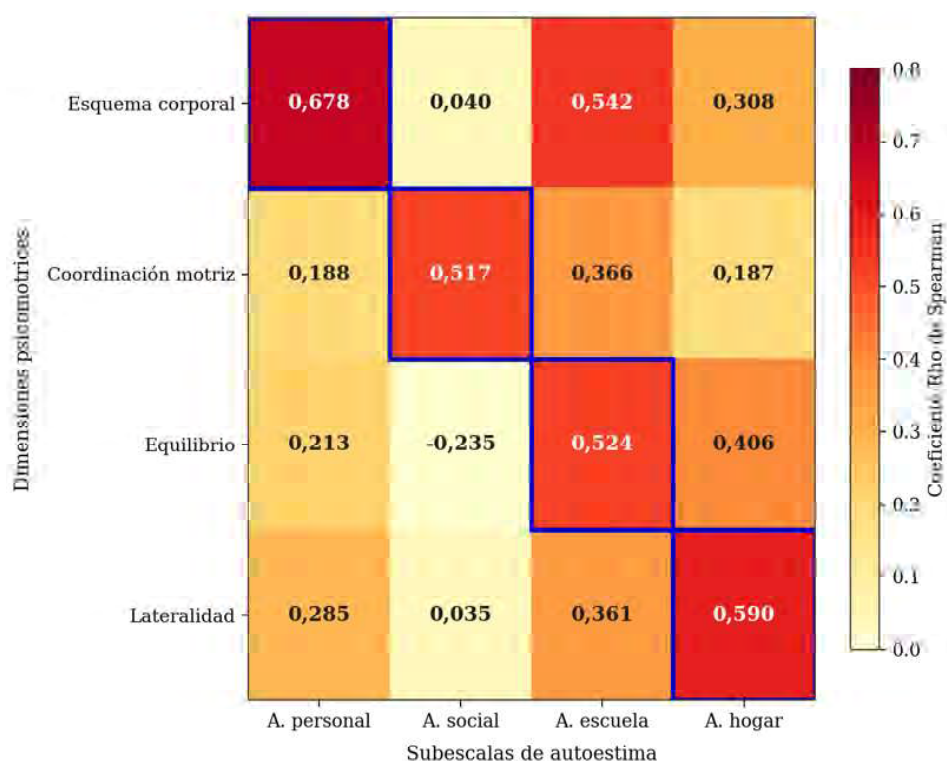
Como complemento visual a los resultados de la Tabla 9, la Figura 7 presenta el diagrama de dispersión de las puntuaciones obtenidas por los 33 estudiantes. La distribución ascendente de los puntos y la inclinación de la línea de tendencia ilustran claramente la relación positiva y fuerte ($r_s = 0,715$) entre ambas variables principales. Se observa visualmente que a medida que los estudiantes alcanzan mayores puntajes en la evaluación psicomotriz (eje X), sus niveles de autoestima general (eje Y) tienden a agruparse en las franjas superiores, confirmando empíricamente la hipótesis general planteada.

Para complementar el hallazgo general expuesto en la Tabla 9, la siguiente figura 8 presenta un mapa de calor que detalla las correlaciones específicas (Rho de Spearman) entre cada dimensión de la educación psicomotriz y las subescalas de la autoestima. Las celdas enmarcadas en azul destacan los emparejamientos teóricos planteados en las hipótesis específicas del estudio, evidenciando relaciones positivas y de magnitud fuerte en todos los

casos. Visualmente, la intensidad del color rojo permite identificar de forma rápida que la asociación más vigorosa se produce entre el esquema corporal y la autoestima personal ($r_s = 0,678$), demostrando cómo dominios motores particulares se entrelazan íntimamente con facetas específicas de la autovaloración del estudiante.

Figura 8

Matriz de correlación entre dimensiones psicomotrices y subescalas de autoestima



5.2.3. Contrastación de las hipótesis específicas

Las cuatro hipótesis específicas emparejan cada dimensión de la educación psicomotriz con la subescala de la autoestima que le corresponde, tal como se planteó en la matriz de consistencia. En todos los casos, la hipótesis nula niega la relación y la hipótesis alterna la afirma, y se aplica la misma regla de decisión basada en el valor de p . La Tabla 10 reúne los coeficientes obtenidos en cada caso, junto con su nivel de significancia, su magnitud y la decisión estadística correspondiente.

Tabla 10

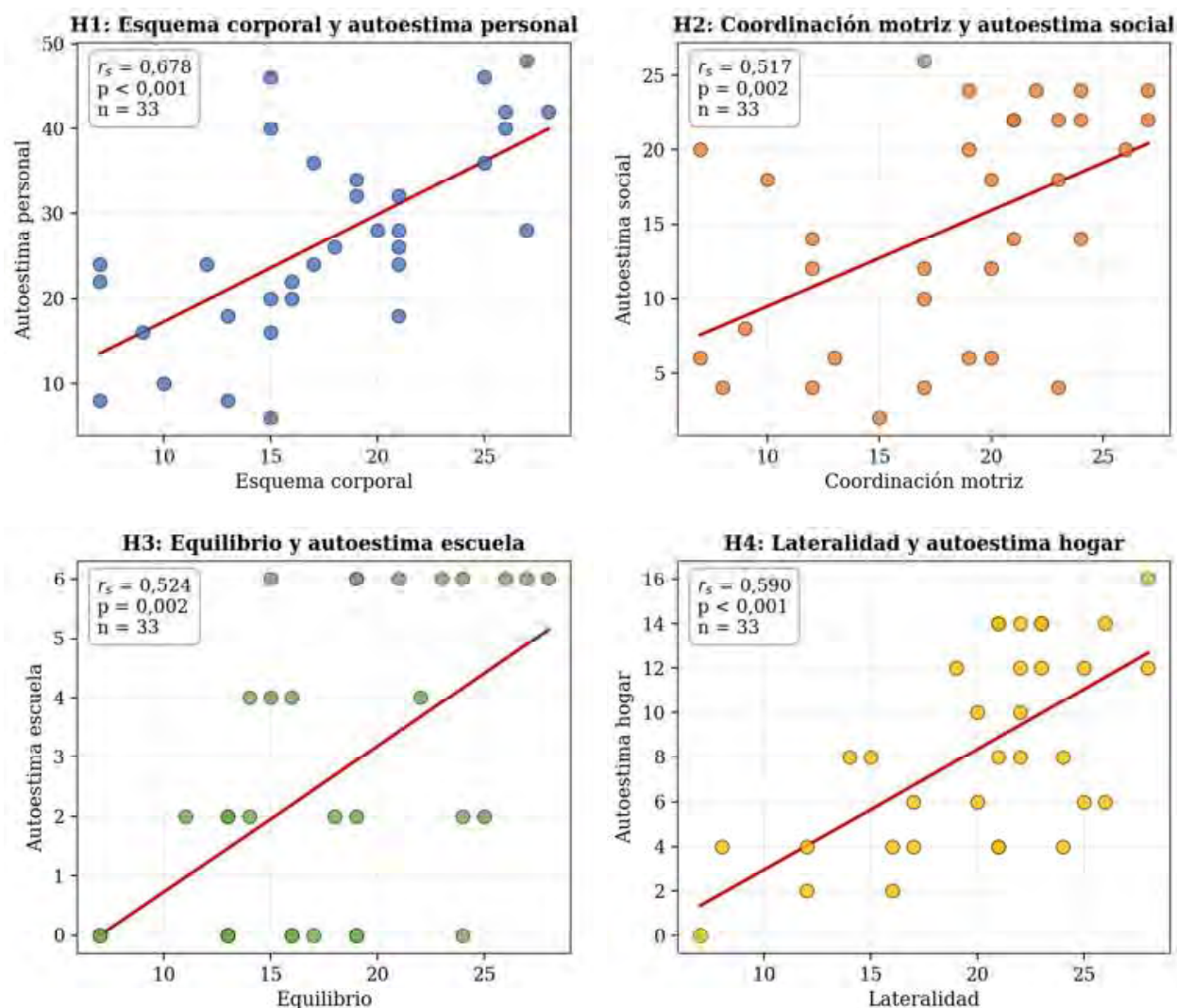
Correlaciones de Rho de Spearman de las hipótesis específicas

Hipótesis (dimensión y subescala)	rs	p	Magnitud	Decisión
H1: Esquema corporal y autoestima personal	0,678	< 0,001	Fuerte	Se rechaza la H0
H2: Coordinación motriz y autoestima social	0,517	0,002	Fuerte	Se rechaza la H0
H3: Equilibrio y autoestima escuela	0,524	0,002	Fuerte	Se rechaza la H0
H4: Lateralidad y autoestima hogar	0,590	< 0,001	Fuerte	Se rechaza la H0

Nota. rs = coeficiente Rho de Spearman; n = 33; nivel de significancia de 0,05.

Figura 9

Diagramas de dispersión de las relaciones específicas entre dimensiones psicomotrices y subescalas de autoestima



Nota. Los paneles muestran la distribución de puntuaciones para las hipótesis H1, H2, H3 y H4, con sus respectivas líneas de tendencia y coeficientes Rho de Spearman.

La Figura 9 expone gráficamente el comportamiento de los datos para cada una de las cuatro hipótesis específicas detalladas en la Tabla 10. En los cuatro paneles se aprecia una trayectoria ascendente (marcada por la línea de tendencia roja), lo que confirma visualmente que todas las relaciones son positivas y significativas. Destaca de manera particular la cohesión de los puntos en el primer panel (H1: Esquema corporal y autoestima personal), cuya menor dispersión alrededor de la línea de ajuste refleja gráficamente por qué esta dimensión obtuvo el coeficiente más alto ($r_s = 0,678$) de todo el conjunto.

Hipótesis específica 1. La relación entre el esquema corporal y la autoestima personal alcanzó un coeficiente de 0,678, con un valor de p menor que 0,001. Al ser p inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre ambas. Este fue el coeficiente más alto de las cuatro hipótesis específicas, lo que indica que el reconocimiento y la aceptación del propio cuerpo se vinculan de manera muy estrecha con la valoración que el niño hace de sí mismo.

Hipótesis específica 2. La relación entre la coordinación motriz y la autoestima social arrojó un coeficiente de 0,517, con un valor de p de 0,002. Como p es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la relación es significativa, positiva y fuerte. Este resultado sugiere que el dominio de los movimientos coordinados acompaña a una mejor percepción de aceptación y de vínculo con los compañeros.

Hipótesis específica 3. La relación entre el equilibrio y la autoestima de la escuela presentó un coeficiente de 0,524, con un valor de p de 0,002. Al ser p menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre el control postural y la confianza del niño en el terreno académico.

Hipótesis específica 4. La relación entre la lateralidad y la autoestima del hogar mostró un coeficiente de 0,590, con un valor de p menor que 0,001. Como p es inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la relación es significativa, positiva y fuerte. En conjunto, las cuatro hipótesis específicas se confirman, lo que muestra que el vínculo entre el movimiento y la autoestima no es un asunto difuso, sino que se verifica dimensión por dimensión y otorga solidez al modelo planteado en la investigación.

5.3. Discusión de resultados

En este apartado se interpretan los hallazgos obtenidos y se contrastan con el marco teórico y con los antecedentes revisados en la investigación, con el propósito de comprender el sentido de las relaciones encontradas y de ubicarlas dentro del conocimiento existente sobre el tema.

5.3.1. Discusión de la hipótesis general

Los resultados permiten afirmar, con respaldo estadístico, que la educación psicomotriz y la autoestima guardan una relación significativa, positiva y fuerte en los estudiantes del sexto grado de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera, con un coeficiente de 0,715. Este hallazgo central confirma la idea, sostenida a lo largo del marco teórico, de que el cuerpo es el primer referente de la identidad personal. Da Fonseca (2008) concibe la psicomotricidad como un campo que estudia a la persona como una totalidad indivisible, en la que el cuerpo, la inteligencia y la afectividad no se separan, de modo que el niño que reconoce su esquema corporal, afina su coordinación, sostiene el equilibrio y define su lateralidad no solo gana destreza física, sino que va construyendo una imagen de sí mismo. Esa imagen, cuando resulta favorable, alimenta la seguridad personal y se proyecta sobre la autoestima, entendida por Coopersmith (1967) como la evaluación que el individuo hace y

mantiene de sí mismo. El resultado obtenido conecta de manera directa ambos constructos y muestra que, en la práctica, caminan de la mano.

El hallazgo coincide en lo esencial con lo reportado por Callan (2024), quien encontró una correlación positiva, significativa y fuerte entre la psicomotricidad y la autoestima en preescolares de Nuevo Chimbote, aunque con un coeficiente más elevado. La diferencia en la magnitud puede explicarse por las distintas edades de los participantes y por los instrumentos empleados, pero la dirección del hallazgo es la misma. En esa misma línea se ubica Beltrán (2024), quien sostuvo que las trabas en el desarrollo psicomotor repercuten de manera desfavorable en la autoestima del niño, pues limitan su desempeño escolar y minan la confianza con que enfrenta las tareas. En el plano local, el resultado conversa de manera directa con Oros y Puma (2024), quienes en la misma universidad hallaron una relación significativa entre la práctica de la psicomotricidad y el desarrollo socioemocional, terreno en el que se inscribe la autoestima, en estudiantes del sexto grado de primaria. La coincidencia entre trabajos realizados en contextos cusqueños cercanos fortalece la idea de que la relación estudiada no es un fenómeno aislado, sino una constante que se repite en las aulas de la región.

5.3.2. Discusión de las dimensiones e hipótesis específicas

El examen de las cuatro hipótesis específicas, todas confirmadas, permite afinar la lectura de la relación general y entender cómo cada componente del desarrollo psicomotor se enlaza con un aspecto particular de la autoestima. El vínculo más fuerte se dio entre el esquema corporal y la autoestima personal (coeficiente de 0,678), lo que cobra pleno sentido a la luz de lo planteado por Da Fonseca (2008), para quien el esquema corporal constituye el cimiento sobre el cual se levanta la identidad personal del niño. Si la representación del propio

cuerpo es la base de la identidad, resulta lógico que un buen esquema corporal se traduzca en una mejor valoración personal. Este resultado se alinea con lo señalado por Silva y Bayas (2025), quienes destacan que la psicomotricidad fortalece de manera articulada la autoestima, la autonomía y la socialización del niño, lo que confirma que el trabajo sobre el cuerpo puede incidir en varios frentes de la autovaloración a la vez.

La relación entre la coordinación motriz y la autoestima social (coeficiente de 0,517) encuentra respaldo en Lubans et al. (2010), quienes advierten que el dominio de las habilidades motrices fundamentales en la infancia no solo anticipa una vida físicamente activa, sino que también se asocia con un mejor desarrollo cognitivo y social. Un niño que coordina bien sus movimientos participa con más soltura en los juegos y en las actividades grupales, lo que favorece su aceptación entre los pares. En la misma dirección, Basilio y Yagual (2023) concluyeron que la estimulación psicomotriz mejora las habilidades sociales y favorece la inclusión social de los más pequeños, hallazgo que el presente estudio reafirma con datos recogidos en el propio terreno.

El vínculo entre el equilibrio y la autoestima de la escuela (coeficiente de 0,524) resulta de particular interés, sobre todo si se recuerda que la autoestima académica fue la subescala más baja del grupo, con casi tres cuartas partes de los estudiantes en el nivel bajo. Da Fonseca (2008) considera que el equilibrio es un paso esencial del desarrollo neurológico, porque sirve de apoyo a todas las acciones coordinadas e intencionadas, entre ellas las que demanda el trabajo escolar. La asociación encontrada sugiere que fortalecer el control postural podría contribuir a mejorar la confianza del niño en el aula, justamente el terreno donde el grupo muestra su mayor debilidad. Este resultado dialoga con Escuza et al. (2022), quienes evaluaron un programa de psicomotricidad en estudiantes de educación básica y comprobaron su contribución al desarrollo socioafectivo, incluidos aspectos vinculados a la autoestima.

Finalmente, la relación entre la lateralidad y la autoestima del hogar (coeficiente de 0,590) muestra que la dimensión psicomotriz más consolidada del grupo se asocia con la valoración que el niño tiene de su lugar en la familia. Una lateralidad bien definida favorece la organización del espacio y el aprendizaje, lo que se traduce en logros que suelen ser reconocidos en el entorno familiar y que refuerzan el sentido de pertenencia del niño. En este punto conviene recordar a Calderón (2024), quien en el contexto cusqueño halló una relación significativa entre los juegos tradicionales y la psicomotricidad gruesa, y recomendó aprovecharlos como estrategia para fortalecer la corporeidad y, por extensión, la valoración personal de los escolares. En conjunto, los hallazgos descriptivos e inferenciales de cada dimensión reafirman los antecedentes locales, nacionales e internacionales, y no los contradicen, lo que otorga consistencia a la evidencia reunida. Un dato que merece subrayarse es el bajo nivel de autoestima académica, que recuerda lo reportado por Damiano (2020), quien al evaluar a escolares del sur andino con el mismo Inventario de Coopersmith encontró que más del sesenta por ciento se situaba en niveles de autoestima promedio baja, y que coincide con Aguilar y Quispe (2023), quienes en la misma institución determinaron que la autoestima se relaciona de manera significativa con los resultados escolares.

5.3.3. Limitaciones del estudio

Aunque los resultados son consistentes y se apoyan en un procedimiento estadístico riguroso, conviene reconocer algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al momento de generalizar los hallazgos. En primer lugar, el estudio adoptó un diseño no experimental de corte transversal, lo que significa que la información se recogió en un solo momento del año académico. Esta característica permite establecer la relación entre las variables, pero no autoriza a afirmar que una sea causa de la otra ni a describir cómo evolucionan a lo largo del tiempo. La correlación encontrada, por más fuerte que sea, no implica causalidad, de manera

que no es posible sostener que el desarrollo psicomotor produzca directamente la autoestima, sino solo que ambas varían de forma conjunta.

En segundo lugar, la investigación se focalizó en una sola institución educativa y trabajó con una muestra censal de treinta y tres estudiantes. Si bien esta decisión permitió examinar a fondo una realidad concreta y eliminó el error de muestreo, también restringe el alcance de los resultados, que representan a los estudiantes del sexto grado de la I.E.

Fortunato L. Herrera y no necesariamente a la población escolar de la región o del país. Por ello, conviene ser prudente al extender las conclusiones a otros contextos, con realidades culturales, socioeconómicas y pedagógicas distintas. A esto se suma que los instrumentos, aunque validados mediante juicio de expertos y adaptados al contexto cusqueño, requieren estudios de validación a mayor escala que respalden su uso en poblaciones más amplias.

Reconocer estas limitaciones no resta valor a los hallazgos, sino que ayuda a situarlos en su justa medida y abre la puerta a futuras investigaciones que, con muestras más grandes y diseños longitudinales o de intervención, profundicen en la relación aquí estudiada.

CONCLUSIONES

Primera. Se determinó, con base en el coeficiente de Rho de Spearman calculado entre los puntajes totales de ambas variables (Tabla 9), que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre la educación psicomotriz y la autoestima en los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera del Cusco ($r_s = 0,715$; $p < 0,001$). Este resultado confirma la hipótesis general de la investigación y permite afirmar que, a mayor desarrollo psicomotor, mayor tiende a ser la autoestima del niño, y a la inversa, de modo que ambas variables se acompañan en esta etapa de la niñez.

Segunda. En relación con el primer objetivo específico, y de acuerdo con los resultados de la Tabla 10, se concluyó que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre el esquema corporal y la autoestima personal ($r_s = 0,678$; $p < 0,001$). Esta fue la relación más fuerte de las cuatro estudiadas, lo que indica que el reconocimiento y la aceptación que el niño tiene de su propio cuerpo se vinculan de manera estrecha con la valoración que hace de sí mismo.

Tercera. Respecto al segundo objetivo específico, la Tabla 10 muestra que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre la coordinación motriz y la autoestima social ($r_s = 0,517$; $p = 0,002$). De este modo, el dominio de los movimientos coordinados acompaña a una mejor percepción de aceptación y de vínculo con los compañeros dentro del aula.

Cuarta. En cuanto al tercer objetivo específico, según los resultados de la Tabla 10, se concluyó que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre el equilibrio y la autoestima académica o de la escuela ($r_s = 0,524$; $p = 0,002$). Este hallazgo muestra que el control postural se asocia con la confianza del niño en el terreno escolar, justamente el área donde el grupo presentó su mayor debilidad, tal como se observa en la Tabla 7.

Quinta. En relación con el cuarto objetivo específico, la Tabla 10 evidencia que existe una relación significativa, positiva y fuerte entre la lateralidad y la autoestima familiar o del hogar ($r_s = 0,590$; $p < 0,001$). La lateralidad, que según la Tabla 5 resultó ser la dimensión psicomotriz más consolidada del grupo (60,6 % en el nivel alto), se asocia con la valoración que el niño tiene de su lugar y de su pertenencia en la familia.

Sexta. En el plano descriptivo, los estudiantes mostraron un desarrollo psicomotor predominantemente medio (51,5 %) y alto (36,4 %), según se observa en la Tabla 4, con la lateralidad como la dimensión más afianzada (60,6 % en el nivel alto) y el equilibrio como la más débil (Tabla 5). La autoestima se concentró en los niveles intermedios, pues el 84,8 % se ubicó entre el promedio bajo y el promedio alto, de acuerdo con la Tabla 6. Al desagregar por subescalas (Tabla 7), destacó como punto crítico la autoestima académica, en la que el 72,7 % de los estudiantes alcanzó solo el nivel bajo y ninguno llegó al nivel alto, lo que advierte sobre una notoria fragilidad en la confianza escolar de los niños evaluados.

RECOMENDACIONES

Primera. A los directivos de la institución educativa. Se recomienda incorporar la educación psicomotriz de manera sistemática y permanente en la planificación curricular del nivel primario, y no como una actividad aislada o reducida a la simple ejercitación física. Conviene, asimismo, gestionar la capacitación de los docentes en estrategias psicomotrices y en el cuidado de la dimensión afectiva del niño, así como asegurar los espacios y materiales necesarios para un trabajo corporal de calidad. De este modo, la institución podrá atender de manera articulada el desarrollo motor y la autoestima de sus estudiantes.

Segunda. A los docentes. Se recomienda planificar sesiones que integren el movimiento con el cuidado de la dimensión afectiva, de manera que la clase de psicomotricidad se convierta en un espacio que, además de cultivar el cuerpo, nutra la confianza y la valoración personal del niño. Resulta prioritario reforzar el equilibrio, dimensión psicomotriz más débil del grupo, y atender con especial empeño la autoestima académica, que constituye el punto más frágil del perfil evaluado. Para ello pueden aprovecharse actividades lúdicas, juegos tradicionales y experiencias de logro que permitan a cada estudiante sentirse capaz y reconocido en el aula.

Tercera. A los padres de familia. Se recomienda fortalecer la autoestima de los hijos desde el hogar, mediante el afecto, el reconocimiento de sus logros y la participación del niño en la vida familiar, pues la familia es el primer espejo en el que el niño se mira. Conviene brindarle oportunidades de movimiento y de juego, y acompañar con paciencia sus avances escolares, evitando comparaciones y descalificaciones que minen su confianza. Este acompañamiento resulta especialmente importante en los hogares donde el niño no convive con ambos padres, situación presente en una parte del grupo estudiado.

Cuarta. A los futuros investigadores. Se recomienda ampliar el estudio a otras instituciones educativas y trabajar con muestras de mayor tamaño, con el fin de fortalecer la posibilidad de generalizar los resultados a la realidad de la región. Asimismo, se sugiere emprender investigaciones con diseños longitudinales o experimentales, por ejemplo mediante la aplicación de programas de intervención psicomotriz, que permitan explorar el sentido y la dirección de la relación aquí encontrada. De esta manera se podrá avanzar desde la descripción de la asociación hacia una comprensión más profunda de cómo el trabajo corporal puede contribuir al fortalecimiento de la autoestima del niño cusqueño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959.
- Aguilar, A., y Espinoza, K. (2022). Autoconcepto y autoestima de niños y niñas de 6 a 11 años en situación de vulnerabilidad de la Fundación Casa de los Niños Santa Teresita de Cascales, período 2021-2022 [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22657>
- Aguilar Vargas, R. D., y Quispe Huaman, M. E. (2023). Autoestima y resultados de la educación virtual en alumnos del 3.º grado de primaria de la Institución Educativa Fortunato L. Herrera, Cusco 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. AERA.
- Arnau-Mollá, A. F., y Romero-Naranjo, F. J. (2023). La percusión corporal como recurso pedagógico: estudio bibliométrico sobre percusión corporal basado exclusivamente en motores de búsqueda secundarios. *Retos*, 47, 873-885.
- Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Basilio Panchana, S., y Yagual Rivera, S. N. (2023). Estimulación psicomotriz para el desarrollo social inclusivo de los niños y niñas de 3 a 4 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2563-2581. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.778>
- Beltrán, A. (2024). La psicomotricidad y la autoestima en estudiantes de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/45821893-5507-4004-a2c2-9da2ecbe473d>

- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 19-34.
- Branden, N. (2010). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.
- Calderón Huamán, J. Y. (2024). Juegos tradicionales y su relación con la psicomotricidad gruesa en los estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Rosario, Cusco 2023 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- Callan Hernandez, C. C. (2024). Psicomotricidad y autoestima en preescolares de instituciones educativas públicas, Nuevo Chimbote, 2024 [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
- Ccansaya Tapara, F. E., y Luna Kancha, X. O. (2023). La educación física y su relación con el desarrollo de la psicomotricidad en los alumnos del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Didascalio San José Obrero, Santiago, Cusco 2019 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC. <https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/7343>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Da Fonseca, V. (2008). *Manual de observación psicomotriz: Significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. INDE.
- Damiano Oscoco, J. (2020). Nivel de autoestima en estudiantes de educación primaria de San Jerónimo, Apurímac 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Ica. <https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/20.500.14441/1531>
- Dávila González, J. M., y Herrera Castrillo, C. J. (2025). Nivel de conocimiento sobre la metodología de investigación cuantitativa con estudiantes universitarios. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 3(2), 41-59.
- Escuza Mesías, C. D., Laurente Cárdenas, C. M., y Gonzales Barbarán, F. M. (2022). Evaluación de un programa de psicomotricidad en estudiantes de educación básica. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 604-615. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.361>

- González André, M. del C., y Martínez Mínguez, L. (2024). Correlación entre acción, representación y cognición en las sesiones de psicomotricidad de educación infantil: análisis cuantitativo. *Retos*, 51, 294-301. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99346>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- León Castro, A. M., Mora Mora, A. L., y Tovar Vera, L. G. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), Artículo 33. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2861>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., y Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1-14.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Negrette Rodríguez, I., y Ruiz Méndez, R. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2525-2538. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Oros Ilacondo, O., y Puma Huamani, Y. (2024). Práctica de la psicomotricidad y desarrollo socioemocional en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa

- particular Liceo, Cusco [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. Repositorio Institucional UNSAAC.
- Panizo, M. I. (1985). Autoestima y rendimiento escolar [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Perales, G. C. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 8(spe4), Artículo 68. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2823>
- Piaget, J. (1976). La construcción de lo real en el niño. Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1937).
- Prado Gutierrez, L. (2022). La psicomotricidad y el desarrollo socioemocional en niños de Educación Inicial en la RED Educativa «Kuska Yachasun», Ayacucho 2022 [Tesis, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/112073>
- Rodríguez-Garcés, C., Gallegos Fuentes, M., y Padilla Fuentes, G. (2021). Autoestima en niños, niñas y adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. Revista Reflexiones, 100(1), 19-37. <https://doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342>
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.
- Sánchez Carlessi, H., y Reyes Meza, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica (5.ª ed.). Business Support Aneth.
- Silva Muñoz, F. M., y Bayas Jaramillo, C. M. (2025). La psicomotricidad como eje fundamental del desarrollo integral infantil en los procesos educativos iniciales contemporáneos. Revista Científica Multidisciplinar G-nerando, 6(2), 2495-2515. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.830>
- Toro Tobar, R., Peña Sarmiento, M. del R., Avendaño Prieto, B. L., Mejía Vélez, S., y Bernal Torres, A. (2022). Análisis empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según opciones de respuesta, muestra y observaciones atípicas. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2(63), 17-30.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables/dimensiones	Metodología
¿Qué relación existe entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?	Determinar la relación entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Existe relación significativa entre la educación psicomotriz y la autoestima en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Variable 1: Educación psicomotriz Dimensiones: - Esquema corporal - Coordinación motriz - Equilibrio - Lateralidad Variable 2: Autoestima Dimensiones: - Autoestima personal - Autoestima social - Autoestima académica - Autoestima familiar	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básico sustantivo Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal y correlacional Método: Hipotético-deductivo Población: Totalidad de estudiantes matriculados en el sexto grado de educación primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera (33 estudiantes) Muestra: Censal (33 estudiantes) Tipo de muestreo/Selección: No probabilístico de tipo censal por conveniencia Técnicas e instrumentos de recojo de datos: Técnica: Prueba psicométrica Instrumentos: Batería Psicomotora de Da Fonseca e Inventario de Autoestima de Coopersmith (forma escolar) Técnica de Análisis de datos: SPSS. Se realizará estadística descriptiva e inferencial (coeficiente Rho de Spearman)
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		
¿Qué relación existe entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?	Determinar la relación entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Existe relación significativa entre el esquema corporal y la autoestima personal en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.		
¿Qué relación existe entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?	Determinar la relación entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Existe relación significativa entre la coordinación motriz y la autoestima social en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.		
¿Qué relación existe entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?	Determinar la relación entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Existe relación significativa entre el equilibrio y la autoestima académica en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.		
¿Qué relación existe entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026?	Determinar la relación entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.	Existe relación significativa entre la lateralidad y la autoestima familiar en estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. Fortunato L. Herrera, Cusco - 2026.		

Anexo 2. Validación del instrumento

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

"EDUCACION PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

INVESTIGADORES: Bach. ORTEGA QUISPE, Brandon Valerio

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buano 41-60%	Muy Buano 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				✓	
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				✓	
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				✓	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				✓	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				✓	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				✓	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.					✓
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.					✓
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.				✓	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				✓	

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación ☒

Debe corregirse ☐

PROMEDIO: 86 %

Firma

Dr. o Mg.: David Huanaypona Huanan

DNI: 45259889

Teléfono: 984306069

Validación del instrumento

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

"EDUCACION PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

INVESTIGADORES: Bach. ORTEGA QUISPE, Brandon Valerio

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				✓	
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.					✓
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				✓	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				✓	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				✓	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				✓	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				✓	
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.				✓	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				✓	

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación ☒

Debe corregirse ☐

PROMEDIO: 86 %

Firma

Dr. o Mg. Percy Paredes Paredes de la Vega

DN: 40117403

Teléfono: 925781620

Validación del instrumento

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

"EDUCACION PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO - 2026"

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

INVESTIGADORES: Bach. ORTEGA QUISPE, Brandon Valerio

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
FORMA	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.				X	
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
CONTENIDO	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	El instrumento mide en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.				X	
ESTRUCTURA	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				X	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.				X	
	9. COHERENCIA	Exista coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables.					X
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.					X

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

PROMEDIO: 86 %

Procede su aplicación ☒

Debe corregirse ☐

Firma

Dr. o Mg. Alfonso Chik Arce

DNI: 23856603

Teléfono: 965463578

Anexo 3

Autorización de aplicación de instrumentos de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACION



Mgt. ALFREDO ALEXIS YEPEZ QUISPE

DIRECTOR DE LA I.E.Mx. DE APLICACIÓN FORTUNATO L. HERRERA

ASUNTO: Autorización para aplicación de instrumentos de investigación.

Yo, **BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE**

Identificado con **DNI N° 71222795**, con código universitario de pregrado **N° 151996**. Ante Ud.

Con el debido respeto me presento y expongo:

Que, al haber finalizado mis estudios de pre grado en la **ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION ESPECIALIDAD EDUCACION PRIMARIA**, en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, solicito a Ud. Tenga bien facilitar y otorgar el permiso respectivo para la aplicación de los instrumentos de investigación en la **I.E.Mx. DE APLICACIÓN FORTUNATO L. HERRERA**, que Ud. Acertadamente dirige; trabajo de investigación titulado: **"EDUCACION PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO - 2026.**

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a nuestra solicitud.

Cusco, 06 de abril del 2026

BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE
DNI N° 71222795



*Para la suscripción de
Primaria Para su
coordinación
06/04/26*

Anexo 4: Instrumento aplicado

FICHA DE DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Indicación: Esta ficha será completada por el investigador con apoyo del estudiante. Los datos serán utilizados con fines exclusivamente académicos y se mantendrán bajo estricta confidencialidad.

Código del estudiante:	E-_____
Apellidos y nombres:	_____
Edad:	_____ años
Sexo:	(☐) Masculino (☐) Femenino
Fecha de nacimiento:	____/____/____
Grado y sección:	6.º «____»
Institución educativa:	I. E. Fortunato L. Herrera – Cusco
Lengua materna:	(☐) Castellano (☐) Quechua (☐) Otra: _____
Vive con:	(☐) Papá y mamá (☐) Solo mamá (☐) Solo papá (☐) Otros familiares
Fecha de aplicación:	____/____/2026
Aplicador:	Br. Brandon Valerio Ortega Quispe

INSTRUMENTO N° 1
BATERÍA PSICOMOTORA DE DA FONSECA

(Adaptada para estudiantes del sexto grado de educación primaria)

Datos de identificación

Código:	E- ____	Fecha:	____ / ____ / 2026
Sexo:	M (☐) F (☐)	Edad:	____ años

Instrucciones para el aplicador

Este instrumento es una adaptación de la Bateria Psicomotora propuesta por Da Fonseca (2008). Está organizada en cuatro dimensiones: esquema corporal, coordinación motriz, equilibrio y lateralidad. El aplicador presentará cada tarea al estudiante, la demostrará si fuera necesario, le permitirá hasta dos intentos por ítem y registrará el desempeño en la escala que se indica a continuación. Las observaciones registrarán cualquier conducta relevante.

Escala de valoración (perfil psicomotor)

Puntaje	Categoría	Descripción del desempeño
1	Apraxia (Deficiente)	Ejecución imposible, incompleta, inadecuada o con dificultades severas de control.
2	Dispraxia (Satisfactorio)	Ejecución con dificultades de control, modulación, precisión o coordinación; resultados imprecisos.
3	Eupraxia (Bueno)	Ejecución completa, adecuada y controlada, con leves dificultades de precisión.
4	Hiperpraxia (Excelente)	Ejecución perfecta, precisa, armónica, controlada y económica del movimiento.

Indicación de registro: Marque con una «X» en la columna correspondiente al puntaje (1, 2, 3 o 4) según el desempeño observado para cada ítem.

Protocolo de observación

DIMENSION 1: ESQUEMA CORPORAL						
Nº	ITEM / TAREA A OBSERVAR	1	2	3	4	OBSERVACIONES
1	Señala y nombra correctamente las principales partes de su cuerpo (cabeza, tronco, extremidades) frente a un espejo.					
2	Identifica las partes derecha e izquierda en su propio cuerpo.					
3	Identifica las partes derecha e izquierda en otra persona ubicada frente a él/ella.					
4	Reconoce con los ojos cerrados qué parte del cuerpo le es tocada por el aplicador (somatognosia táctil).					
5	Dibuja la figura humana con todos sus elementos esenciales (cabeza, tronco, brazos, piernas, manos, pies, rasgos faciales).					
6	Imita posturas corporales simples mostradas por el aplicador (4 posturas).					
7	Imita posturas corporales complejas mostradas por el aplicador (4 posturas con cruce de extremidades).					
DIMENSIÓN 2: COORDINACIÓN MOTRIZ						
Nº	ITEM / TAREA A OBSERVAR	1	2	3	4	OBSERVACIONES
8	Coordinación dinámica general: salta sucesivamente con ambos pies juntos sobre una línea de 3 m sin caerse.					
9	Coordinación dinámica general: corre y salta un obstáculo de 30 cm sin pérdida de equilibrio.					
10	Coordinación viso-manual: lanza una pelota a un blanco situado a 2 m y la atina (3 intentos).					
11	Coordinación viso-manual: arma una secuencia de 8 piezas pequeñas en el tiempo previsto.					
12	Coordinación óculo-pédica: patea una pelota hacia un blanco situado a 3 m (3 intentos).					
13	Coordinación fina: recorta con tijera siguiendo una línea curva sin salirse del trazo.					
14	Coordinación rítmica: reproduce con palmas una secuencia rítmica de 8 pulsos presentada por el aplicador.					

DIMENSIÓN 3: EQUILIBRIO						
Nº	ÍTEM / TAREA A OBSERVAR	1	2	3	4	OBSERVACIONES
15	Equilibrio estático: se mantiene en un solo pie (derecho) con los ojos abiertos durante 20 segundos.					
16	Equilibrio estático: se mantiene en un solo pie (izquierdo) con los ojos abiertos durante 20 segundos.					
17	Equilibrio estático: se mantiene en un solo pie con los ojos cerrados durante 10 segundos.					
18	Equilibrio dinámico: camina hacia adelante sobre una línea recta de 3 m, talón-punta, sin salirse.					
19	Equilibrio dinámico: camina hacia atrás sobre una línea recta de 3 m sin salirse.					
20	Equilibrio dinámico: salta sobre un pie en zig-zag entre 5 conos sin perder estabilidad.					
21	Postura corporal: mantiene una postura sentada y erguida durante la aplicación del cuestionario (5 minutos).					
DIMENSIÓN 4: LATERALIDAD						
Nº	ÍTEM / TAREA A OBSERVAR	1	2	3	4	OBSERVACIONES
22	Dominancia manual: muestra preferencia consistente por una mano al escribir y dibujar.					
23	Dominancia manual: usa siempre la misma mano para tomar un objeto pequeño situado al frente.					
24	Dominancia pedica: patea siempre con el mismo pie en tres intentos consecutivos.					
25	Dominancia pédica: sube un escalón siempre con el mismo pie.					
26	Dominancia ocular: mira por un tubo o cilindro con el mismo ojo en tres intentos.					
27	Dominancia auditiva: acerca el mismo oído al escuchar el tic-tac de un reloj.					
28	Lateralidad cruzada / homogénea (observación global): muestra correspondencia entre las dominancias mano-pie-ojo-oido.					

INSTRUMENTO N° 2

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

Datos de identificación

Código:	E-_____	Fecha:	____/____/2026
Sexo:	M () F ()	Edad:	____ años

Instrucciones para el estudiante

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones sobre tus sentimientos y tu forma de ser. Lee con atención cada afirmación y marca con una equis (X) en la columna:

- «V» (Verdadero), si la afirmación describe cómo te sientes habitualmente.
- «F» (Falso), si la afirmación NO describe cómo te sientes habitualmente.

No existen respuestas «buenas» ni «malas». Lo importante es que respondas con sinceridad. Trabaja a tu propio ritmo, sin saltarte ninguna afirmación. Si no comprendes alguna palabra, puedes pedir ayuda al aplicador.

N°	AFIRMACIÓN	V	F
1	Usualmente las cosas no me molestan.		
2	Me resulta difícil hablar frente a la clase.		
3	Hay muchas cosas de mí mismo(a) que cambiaría si pudiera.		
4	Puedo tomar decisiones sin dificultad.		
5	Soy una persona divertida.		
6	En mi casa me molesto fácilmente.		
7	Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.		
8	Soy popular entre los compañeros de mi edad.		
9	Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos.		
10	Me rindo fácilmente.		
11	Mi familia espera demasiado de mí.		
12	Es bastante difícil ser «yo mismo(a)».		
13	Mi vida está llena de problemas.		
14	Los chicos y chicas casi siempre aceptan mis ideas.		
15	Tengo una mala opinión de mí mismo(a).		

Nº	AFIRMACIÓN	V	F
16	Muchas veces me gustaría irme de mi casa.		
17	Con frecuencia me siento mal en la escuela.		
18	Físicamente no soy tan simpático(a) como la mayoría.		
19	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.		
20	Mi familia me comprende.		
21	La mayoría de mis compañeros son más populares que yo.		
22	Generalmente siento que mi familia me presiona.		
23	Frecuentemente me siento desanimado(a) en lo que hago.		
24	Muchas veces me gustaría ser otra persona.		
25	No se puede confiar en mí.		
26	Nunca me preocupo de nada.		
27	Estoy seguro(a) de mí mismo(a).		
28	Me aceptan fácilmente en un grupo.		
29	Mi familia y yo nos divertimos mucho juntos.		
30	Paso bastante tiempo soñando despierto(a).		
31	Desearía tener menos edad de la que tengo.		
32	Siempre hago lo correcto.		
33	Estoy orgulloso(a) de mi trabajo en la escuela.		
34	Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer.		
35	Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.		
36	Nunca estoy contento(a).		
37	Estoy haciendo lo mejor que puedo.		
38	Generalmente puedo cuidarme yo mismo(a).		
39	Soy bastante feliz.		
40	Preferiría jugar con niños(as) menores que yo.		
41	Mi familia espera demasiado de mí.		
42	Me gustan todas las personas que conozco.		
43	Me gusta cuando me llaman a exponer frente a la clase.		
44	Me entiendo a mí mismo(a).		

N°	AFIRMACIÓN	V	F
45	Nadie me presta mucha atención en casa.		
46	Nunca me regañan.		
47	No me está yendo tan bien en la escuela como yo quisiera.		
48	Puedo tomar una decisión y mantenerla.		
49	Realmente no me gusta ser un(a) niño(a).		
50	No me gusta estar con otras personas.		
51	Nunca soy tímido(a).		
52	Frecuentemente me siento avergonzado(a) de mí mismo(a).		
53	Los chicos y chicas generalmente se la agarran conmigo.		
54	Siempre digo la verdad.		
55	Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.		
56	No me importa lo que me pase.		
57	Soy un fracaso.		
58	Me molesto fácilmente cuando me regañan.		

Anexo 5.

Constancia de aplicación de los instrumentos de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
IE DE APLICACIÓN "FORTUNATO L. HERRERA"
Av. de la Cultura N° 721 "Estadio Universitario"



CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

EL DIRECTOR DE LA I.E. DE APLICACIÓN "FORTUNATO L. HERRERA" DEL DISTRITO DE CUSCO, PROVINCIA DEL CUSCO Y DEPARTAMENTO DEL CUSCO; QUIEN SUSCRIBE:

HACE CONSTAR:

Que, el Bachillero **BRANDON VALERIO ORTEGA QUISPE**, egresado de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, ha aplicado su instrumento de su Tesis de Investigación titulada "**EDUCACION PSICOMOTRIZ Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA FORTUNATO L. HERRERA, CUSCO – 2026**", comprendido entre el periodo del 4 de mayo al 8 de mayo del 2026.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado, para los fines que viera por conveniente.

Cusco, 19 de junio del 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN EDUCATIVA "FORTUNATO L. HERRERA"
.....
M. Valerio Ortega Quispe
DIRECTOR

Anexo 6.*Evidencias fotográficas*

I.E. Fortunato L. Herrera - El autor de la investigación





I.E. Fortunato L. Herrera - El autor de la investigación en la inducción de los alumnos



I.E. Fortunato L. Herrera - Alumnos de sexto grado de primaria