

FACULTAD DE EDUCACIÓN.  
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS DEL MOVIMIENTO Y  
DEPORTES.

**COMPARACIÓN DE HABILIDADES  
MOTRICES GRUESAS DE NIÑOS DE 9  
AÑOS, CHILENOS Y HAITIANOS,  
PERTENECIENTES A LA FUNDACIÓN  
COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASÍS Y  
ESCUELA BÁSICA UNIÓN –  
LATINOAMERICANA.**

SEMINARIO PARA OPTAR  
AL GRADO DE  
LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE PROFESOR DE  
EDUCACIÓN MEDIA EN EDUCACIÓN  
FÍSICA.

FRANCISCA SOFÍA CÁCERES DÍAZ.  
RONALD LUCIANO ESPINOZA ESPINOZA.  
GABRIEL IGNACIO MARCHANT MIRANDA.  
ANDREA DEL PILAR RECIO PIZARRO.

DIRECTOR DE SEMINARIO:  
SR. MIGUEL FERNÁNDEZ  
REBOLLEDO.

Santiago, Chile, 2019.

## Autorización para fines académicos

*AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN  
DE LA TESIS  
(SELECCIONE UNA OPCIÓN)*

- a) Ninguna parte de este seminario de título puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso por escrito del(os) autor(es).

FECHA

\_\_\_\_\_

FIRMA

\_\_\_\_\_

DIRECCIÓN

\_\_\_\_\_

TELÉFONO / E – MAIL

\_\_\_\_\_

- b) Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

FECHA:

\_\_\_\_\_

FIRMA

\_\_\_\_\_

DIRECCIÓN

\_\_\_\_\_

TELÉFONO / E – MAIL

\_\_\_\_\_

## **Agradecimientos.**

Queremos agradecer a cada uno de nuestros profesores que nos aconsejaron y acompañaron en estos cinco años de formación profesional, para hacernos ver que al tener vocación en la carrera que uno elige, nos hace mejor persona y así construir un futuro mejor para esta sociedad que tanto necesita de los docentes. En especial a nuestro profesor guía Miguel Fernández por su colaboración, exigencia y orientación en nuestra investigación, por otro lado, al Profesor Fernando Maureira Cid, quien nos apoyó y cooperó en nuestro examen de grado con los análisis de este.

Por otra parte, agradecer a los colegios San Francisco de Asís y Escuela Básica Unión Latino-Americano por abrirnos sus puertas y facilitarnos la oportunidad de realizar nuestra investigación sin ningún problema, también agradecer a los profesores de educación física de estos colegios por darnos y ocupar su espacio de clases para la realización de nuestro test.

Agradecer a nuestras familias por el apoyo brindado en estos 5 años, en especial en este último semestre, en donde la contención fue clave para lograr nuestro objetivo.

Y finalmente agradecer la empatía y apoyo de nuestro grupo de tesis, cada uno cumplió un rol significativo en este proceso.

## **Dedicatorias**

Mi tesis la dedico a todas esas personas que han influido en mi vida, en el ámbito emocional y académico. A mi Padre y Madre por su cariño y dedicación por sus hijos, por siempre entregarnos todas las herramientas para que seamos alguien en la vida. A mis hermanos, por demostrarme que luchando y trabajando duro se pueden lograr lo que uno se propone.

A mis amigos de infancia que hemos crecido juntos y nos hemos ayudado en cada problema que se nos interpuso en esta etapa universitaria, gracias por su apoyo incondicional.

A mis compañeros de universidad por demostrarme lo que es una sana amistad y lealtad, por entregarme valores que en mi círculo de antes no tenía.

Y para finalizar, agradecer a mi grupo de tesis por su buena disposición siempre, y generar un ambiente óptimo para la realización de este último trabajo.

**Gabriel Marchant Miranda.**

A mi mamá Jeannette Espinoza y al chorizo más choro mi padre Roberto Espinoza, quienes me han ayudado todos estos años con los estudios y se han preocupado que no me falte nada, con su amor, paciencia y esfuerzo pudieron darme las mejores herramientas para poder hoy cumplir un gran sueño. A las personas que ya no están pero que siempre estuvieron de cierto modo, en especial a mi tata José, quien me cuida día a día, también a mis amigos quienes siempre me estuvieron apoyando, aconsejando y retando cuando no estudiaba o no entregaba un trabajo y finalmente a mi grupo de tesis que es el más neto, el mejor grupo que pude tener, nunca faltaron las risas, la buena onda y las peleas. Haber realizado la tesis con amigos fue un proceso más grato y llevadero. Gracias a todos por estar siempre.

**Ronald Luciano Espinoza Espinoza**

Dedicada a mi familia, por el apoyo incondicional que me han dado durante la vida, en especial por los valores entregados, educación y amor, que es lo más importante para ser una mejor persona.

Entender que cada día que pasa, forma parte de una superación personal, ya que, en esta vida, más aún en la sociedad en la que estamos insertos, el esfuerzo es mayor y si uno quiere lograr sus metas propuestas tiene que ser perseverante en la vida. Sin ellos, este proceso hubiera sido más difícil de enfrentar, pero gracias a su enseñanza de vida pude entender que la familia siempre estará ahí, en los momentos más complicados que se puedan originar.

Dedicada a mi hijo principalmente, mi pollo, ya que, con su sonrisa entregada día a día, me dio el doble de fuerzas para terminar este proceso tan importante. Por hacerme entender que el esfuerzo hecho a diario vale la pena cuando es por personas que uno ama.

A mis amigas de la vida, que gracias a su acompañamiento por más de 8 años (y contando), no sería la persona que soy hoy en día. Personas que brindan apoyo y contención, más aún en este proceso.

A mis amigos de la universidad, que durante 5 años nos dimos cuenta que la vocación es lo más importante, pero por, sobre todo, la capacidad de cada uno para entender y empatizar con cada situación personal, es lo más significativo para mantener una amistad. 5 años, en donde nos apoyamos de una manera indispensable, en donde también las críticas (constructiva) fueron esencial para reconocer errores. 5 años de amistad, que realmente valen la pena.

**Andrea Recio Pizarro.**

Lo dedico a mi familia, por siempre darme su apoyo incondicional, a mis padres ya que gracias a ellos pude estudiar debido a todo su esfuerzo. Gracias a mi mamá por sus consejos, sabiduría y por enseñarme que todo se puede conseguir en esta vida a través del esfuerzo y dedicación. A mi papá que siempre me dices que nunca pare de soñar y que esos sueños se convierten en metas y esas metas en objetivos que tengo realizar, pero siempre con humildad.

Gracias a mi trio dinámico, mis amistades incondicionales desde kínder por siempre apoyarme y creer en mí. A la universidad por coincidir con personas maravillosas, las cuales me hicieron crecer y me acompañaron en todo este proceso. A Nicolás gracias por ser mi apoyo incondicional, por la paciencia y contención en todo este proceso, te amo.

**Francisca Cáceres**

## Índice.

Autorización para fines académicos .....	2
Introducción.....	13
Capítulo I Planteamiento del problema.....	15
<b>1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados.</b> .....	16
<b>1.2 Justificación e importancia.</b> .....	21
<b>1.3 Definición del Problema.</b> .....	22
<b>1.4 Limitaciones de la investigación.</b> .....	23
<b>1.5 Hipótesis de la investigación</b> .....	24
<b>1.6 Objetivo General</b> .....	25
<b>1.7 Objetivos Específicos.</b> .....	26
Capitulo II Marco Teórico.....	27
<b>2.1 Desarrollo Humano</b> .....	28
2.1.1 Teoría biológica.....	29
2.1.2 Teoría de la maduración de Gesell.....	30
2.1.3 Teorías conductistas.....	30
2.1.3 Teorías cognitivistas.....	32
2.1.4 Teorías psicodinámicas .....	32
2.1.5 Teoría psicosocial de Erikson .....	33
2.1.6 Teorías culturales-contextuales.....	34
2.1.7 Teoría del constructivismo social de Vygotsky.....	34
2.1.8 Teoría ecológica de Bronferbrenner .....	34
<b>2.2 Sexo Femenino y Masculino.</b> .....	35
<b>2.3 Género Femenino y Masculino</b> .....	39
2.3.1 Diferencia de Género en la Historia Universal.....	39
2.3.2 Diferencia de género en Chile.....	41
2.3.4 El Género en la Educación chilena .....	42
<b>2.4 Genética</b> .....	44
2.4.1 Características Genéticas del ser humano. ....	44
<b>2.5 Motricidad Gruesa</b> .....	45
2.5.1 Locomoción:.....	47
<b>2.6 Inmigración</b> .....	49
2.6.1 Haití: .....	49
2.6.2 Chile .....	49
<b>2.7 Educación Física en Haití.</b> .....	50
<b>2.8 Educación Física en Chile.</b> .....	51
<b>2.9 Interculturalidad.</b> .....	53
<b>2.10 Actividad Física.</b> .....	57
<b>2.11 Motricidad.</b> .....	57



2.11.1	<b>Cuerpo, Corporeidad y Motricidad:</b>	58
2.12	<b>Desarrollo Motor.</b>	60
2.12.1	<b>Teoría de Jean Piaget.</b>	60
2.12.1.1	<b>Desarrollo cognitivo.</b>	61
2.12.2	<b>Teoría de Henri Wallon</b>	62
2.12.3	<b>Teoría de David Gallahue</b>	64
2.13	<b>Psicomotricidad.</b>	65
Capítulo III Marco Metodológico.		68
3.1	<b>Enfoque y tipo de investigación.</b>	69
3.2	<b>Diseño de Investigación.</b>	69
3.3	<b>Selección de los casos.</b>	71
3.4	<b>Población, Muestra y Criterios de Selección.</b>	71
3.5	<b>Instrumentos que se aplicaran en el estudio.</b>	72
3.6	<b>Procedimiento</b>	74
3.7	<b>Validez y Confiabilidad</b>	75
3.7	<b>Descripción del test.</b>	77
Capítulo IV Análisis de la información.		78
	<b>COCIENTE MOTOR.</b>	83
	<b>ANÁLISIS POR SEXO</b>	84
	<b>ANÁLISIS POR NACIONALIDAD</b>	89
	<b>ANÁLISIS ENTRE NIÑOS.</b>	94
	<b>ANÁLISIS ENTRE NIÑAS.</b>	99
Capítulo V Conclusiones.		104
	<b>PROYECCIONES</b>	107
Bibliografía.		109
ANEXOS.		111

## Índice de Ilustraciones y Tablas.

Tabla 1 .....	83
Tabla 2 .....	84
Tabla 3 .....	89
Tabla 4 .....	94
Tabla 5 .....	99
Ilustración 1 .....	31
Ilustración 2 .....	65
Figura 1 .....	87
Figura 2 .....	92
Figura 3 .....	97
Figura 4 .....	102
Figura 1.1 .....	87
Figura 1.2 .....	88
Gráfico 1 .....	61

## Resumen.

Esta investigación tiene como finalidad conocer el desarrollo motor grueso de niños chilenos y haitianos inmigrantes en Chile de 9 años de edad y saber si existirán diferencias entre ellos. Tal investigación se llevó a cabo en dos colegios municipales el primero fue la Escuela Básica Unión Latinoamérica y el segundo la Fundación Colegio San Francisco de Asís de La Florida.

El primer capítulo, se da a conocer la justificación e importancia de la investigación, además, se define el problema y la pregunta de investigación, mencionando las limitaciones y objetivos generales y específicos.

El segundo capítulo, se encuentra los principales conceptos, como desarrollo humano, genética, desarrollo motor, psicomotricidad, motricidad gruesa, Los cuales darán sustento teórico a la investigación.

El tercer capítulo, se desarrolla el marco metodológico, en la cual se encuentra el enfoque, tipo de investigación, selección de caso, además de la población, la muestra del instrumento de evaluación TGMD-2.

El cuarto capítulo, se presentan los análisis de los resultados con sus respectivos análisis estadísticos y sus gráficos correspondientes.

Por último, el quinto capítulo se encontrará las conclusiones del estudio, donde se revisará el cumplimiento o no de las hipótesis y de los objetivos.

## Abstract

It is investigated how to know the gross motor development of Chilean and Haitian children of 9 years of age and know if there are differences between them. Such research was carried out in two municipal colleges in first it was the Latin American Union basic school and the second is the San Francisco de Asís de la Florida College Foundation.

The first chapter, the justification and importance of the investigation is disclosed, in addition, the problem and the research question are defined, mentioning the limitations and general and specific objectives.

The second chapter, is the main concepts, such as human development, genetics, motor development, psychomotor skills, gross motor skills. Which will give theoretical support to the research.

The third chapter develops the methodological framework, which includes the focus, type of investigation, case selection, as well as the population and shows an evaluation instrument.

The fourth chapter presents the analysis of the results with their statistical analysis perspectives and their corresponding graphs.

Finally, the fifth chapter will find the conclusions of the study, where compliance with the hypotheses and possible explanations of the research results will be reviewed.

## **Introducción.**

La siguiente investigación compara las habilidades motrices gruesas entre dos establecimientos educacionales, los cuales fueron elegidos en la Región Metropolitana, Santiago de Chile.

El primer establecimiento seleccionado fue la Escuela Básica Unión Latino Americana y el segundo Fundación Colegio San Francisco de Asís de la Florida. En dichos establecimientos se realizó la investigación que lleva por título comparación de la motricidad gruesa entre los niños haitianos inmigrantes en Chile y Chilenos entre los 9 años. Tales establecimientos tienen como características que son colegios municipales y son de educación primaria, por esta razón fueron elegidos para la aplicación de esta investigación. Además, para poder medir estas habilidades motrices gruesas se aplica el test TGMD-2 validado por Marcelo Cano Cappellacci, el cual realizó la validez del contenido del test de desarrollo motor grueso en niños chilenos. Esta evaluación mide el desarrollo de las habilidades motrices gruesas, el cual consta de la división de 12 sub-test diferenciados en locomoción, manipulación y estabilidad. De esta manera, una vez aplicado la evaluación y obteniendo los resultados de cada uno de los sujetos a investigar se podrán realizar la comparación para responder a las hipótesis y objetivos de la investigación.

Otro punto a destacar es la cantidad de inmigrantes que han llegado a nuestro país, por ende, existe un aumento de niños extranjeros que hay en las aulas, por esto es importante saber que el enfoque de enseñanza aprendizaje debe realizarse en relación a como ha sido estimulado el niño antes de llegar al establecimiento. Es por esto que, realizar el test TGMD-2 entrega información relevante del desarrollo motor grueso, generando interés en saber el nivel de cada niño en el que se encuentra, de acuerdo a una tabla en donde se expone la escala perteneciente a cada resultado que se obtenga en el test.

Por otro lado, haciendo referencia al objetivo general “Determinar las diferencias en el desarrollo de las habilidades motrices gruesas de niños y niñas haitianos inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con los niñas/niños chilenos de la misma edad independiente de su sexo. Que cursan su escolaridad en colegios de la Región Metropolitana, de la comuna de Estación Central y La Florida”, sabremos si la hipótesis planteada por los investigadores que es que los niños y niñas provenientes de Haití, tienen un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas, que los niños y niñas de Chile, será corroborada con los análisis en el programa SPSS, para afirmar si se cumple o no.

# **Capítulo I**

## **Planteamiento del problema.**

## **1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados.**

Esta investigación nace a raíz de la inquietud de saber más sobre la Motricidad Gruesa en niños y niñas de Chile y también en comparación con niños y niñas inmigrantes haitianos. No existen aún investigaciones que muestren resultados sobre la comparación de ambos grupos en este tema específico y tan relevante para la Educación Física como la motricidad gruesa. Por esta razón los antecedentes a considerar se refieren a la división de temas a abordar, que son:

### 1. Antecedentes teóricos y empíricos en motricidad gruesa

“Desde la evolución del concepto de motricidad podemos acuñar la siguiente definición: la motricidad gruesa se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades, equilibrio y todos los sentidos, ejemplos de esto son caminar, correr, rodar, saltar, girar, deportes, expresión corporal, entre otros que se encuentran en esta categoría.” (Fernández, 2012)

“Los movimientos desarrollados se realizan acorde a la contracción y relajación de variados grupos musculares. Para que ocurra esto, debe entrar en funcionamiento los receptores sensoriales ubicados en la piel y los receptores propioceptivos de músculos y tendones. Gracias a estos receptores, es que se logra informar a los centros nerviosos de la buena marcha del movimiento y/o la necesidad de modificarlo”. (Jiménez, 1982)



2. Breve estado del arte sobre la investigación en motricidad gruesa en niños y niñas de educación básica (primer ciclo y cuarto año básico)

La motricidad en la educación chilena surge desde el nivel parvulario, se desarrolla el Núcleo de Corporalidad y Movimiento, donde el objetivo en una unidad es que se integren aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, en la cual se tome conciencia de la corporalidad de manera gradual, así se da oportunidad a que el ámbito motor se construya y amplíe mediante la interacción con el entorno.

Todo esto aborda las condiciones necesarias para que los niños y niñas aprecien su cuerpo, en donde expresen con libertad, exploren activamente y experimenten; ello contribuirá al desarrollo de una percepción adecuada de su imagen, conciencia corporal, esquema corporal, etc., identificando cada vez más sus recursos corporales. (Bases Curriculares, Educación Párvularia, 2018)

Por otro lado, en relación a cuarto básico, el Currículo Nacional del Estado Chileno, hace referencia al desarrollo de la Unidad 1: Control motriz y estrategias de juego y Unidad 2: Mejorar las habilidades motrices. Es por esto que, para la realización de estas dos unidades, debe haber un aprendizaje previo de sus habilidades motrices básicas, gruesas y finas.

3. La motricidad gruesa de niños en países latinoamericanos y su enseñanza.

A modo general, la educación física en Latinoamérica se ve afectada por el bajo ingreso económico, lo que trae como consecuencia el casi nulo aporte para los programas estatales referidos a la educación en general, afectando también a la educación física y el deporte. Es por esto, que se buscan

programas de apoyo o metodologías que sean innovadoras y que no requieran del aporte económico para poder realizarlas. (Williams, R. 2004)

#### 4. La motricidad gruesa y su enseñanza en Chile y Haití.

Como primer punto se hablará de la educación en Haití, ya que no hay mucha información del desarrollo de la Educación Física en ese país. Según lo investigado, existe una ley 32.3 (Unicef, 2012) donde menciona que la educación debería ser gratuita y obligatoria. Claramente y según la realidad del país, es difícil que todos los niños reciban educación de calidad, ya que solo el 80% asiste a escuelas privadas, porque los establecimientos educacionales no cumplen con los requisitos para generar un aprendizaje significativo, sean estos de infraestructuras o de abastecimiento material. Un claro ejemplo es el ingreso per cápita que reciben en Haití, correspondiente a 414 dólares (\$289.000) y la educación privada corresponde a 160 dólares (\$112.000). Lo que da a entender, que el acceso a la educación es difícil para los niños, por ende, no se desarrollan en ellos habilidades necesarias para su futuro.

Por otro lado, en Chile el desarrollo de las habilidades motrices gruesas se genera gracias al desarrollo de las unidades de aprendizaje que entrega el ministerio de educación. Estas unidades se deben generar de acuerdo a las etapas de desarrollo a la cual corresponde el grupo etario de la clase.

La educación se inicia desde el nivel parvulario, en donde ya hay un interés por parte del estado, docentes, padres, entre otros para que el desarrollo del niño sea beneficioso para su futuro.

## 5. Diferencia de género entre niños y niñas respecto a la motricidad gruesa

Según Brucco y Zubiaur (2013), hay diversos estudios sobre el desarrollo motor que afirman de la existencia de períodos sensibles y demuestran una fuerte relación entre la coordinación motora en la infancia y en los años de vida posteriores, parece que los primeros años de vida es fundamental para la adquisición de las habilidades motoras, como también para la participación en la práctica de actividades físicas de tal forma que, aproximadamente a los diez años de edad, se espera que el niño tenga un amplio bagaje en las habilidades motoras.

Por otro lado, Brucco y Zubiaur (2013) destacan la superioridad de los niños en las habilidades motoras gracias a las prácticas deportivas, y a la superioridad física, siendo los niños más activos que las niñas. Los niños tienden a explorar mucho más los espacios cuando se les facilita un espacio lúdico, desde lanzarse al suelo, trepar un árbol, patear una lata, etc.; sin embargo, las niñas dan preferencia a largos periodos de conversaciones en grupos de dos a tres compañeras. Los niños, participaban más en juegos colectivos organizados, como el fútbol, el baloncesto; las niñas se quedaban pasivas, muchas veces en la condición de espectadoras.

Todos lo mencionado anteriormente da a conocer que los niños son más activos que las niñas, y por ello tienden a tener un bagaje motriz más dotado y desarrollado. Por lo general, las niñas cuando comienzan a interesarse por la actividad deportiva son dos años mayores que los niños, eso puede producir desventajas en el aprendizaje motor (Brucco, Zubiaur; 2013).

Entre los cinco y diez años de edad hay una gran evolución en la coordinación y control motor, facilitando el refinamiento de las habilidades motoras. En este periodo, los niños son capaces de comprender las reglas del deporte y participando en juegos donde tengan grandes estímulos para ampliar la diversidad de movimientos. En esta edad se produce un aumento relativamente constante de la fuerza, velocidad y resistencia, especialmente cuando están presentes los estímulos adecuados. De ahí que sea tan importante el ofrecer las herramientas adecuadas para el desarrollo integral del sujeto, de preferencia actividades lúdicas donde se exponga al niño a la mayor cantidad de estímulos.

Respecto de la motricidad gruesa y a través de las siguientes citas se puede ahondar más con información necesaria, tales son:

- Rosada, S. (2017) “Desarrollo de habilidades de motricidad gruesa a través de la clase de educación física para niños de pre primaria” Tesis para optar a título y grado académico de licenciada en educación inicial y preprimaria, Universidad Rafael Landívar.
- Monge, A (2016). Comparación del desarrollo motor grueso entre estudiantes de 4 – 5 años de un centro tradicional y de un centro Montessori, Trabajo fin de grado. Universidad de Sevilla.

## **1.2 Justificación e importancia.**

Esta investigación tiene como objetivo principal comparar la motricidad gruesa de los niños y niñas haitianos/as inmigrantes y chilenos/as de 9 años, que cursan en cuarto año básico. Tal investigación se realizó en dos establecimientos, el primero la Escuela Básica Unión Latino Americana y el segundo, es la Fundación Educacional Colegio San Francisco de Asís de la Florida.

En primer lugar, la presente investigación se realiza tras la incertidumbre de la numerosa llegada de inmigrantes a Chile, la cual, según el último CENSO, 2017 dice que 17.574.003 son chilenos y 8,4%<sup>1</sup> de los inmigrantes son haitianos, por lo tanto, nuestra sociedad poco a poco va convirtiéndose en multi – cultural, a raíz de esto, es que surge la problemática de cómo llegan motrizmente los niños haitianos a Chile y así poder comparar su motricidad gruesa de ambos grupos y el género.

Cabe señalar que tener resultados actualizados sobre ambos grupos permite actualizar las metodologías a datos confiables. De esta manera el currículo se hace más inclusivo.

La educación chilena, de hecho, tiene el desafío de incorporar esta nueva realidad que dicta la migración y que aporta con sus propias culturas.

---

<sup>1</sup> Según el último censo: [www.resultadoscenso2017.cl](http://www.resultadoscenso2017.cl)

### 1.3 Definición del Problema.

La motricidad gruesa se desarrolla sobre la base de las propias capacidades de los niños/as y también en base al grado de adaptación que tienen ellos/as dentro del contexto en el cual están insertos/as. Un factor externo central es el trabajo de los docentes a cargo de que este proceso se realice. Esta labor puede volverse difícil o dificultarse sin información científica que avale la enseñanza con datos fiables, que es lo que puede ocurrir en muchos centros educativos que enseñan la motricidad gruesa sin considerar la teoría y las nuevas investigaciones más específicas para trabajar en clases, como es lo que como grupo nos proponemos.

Así también, como señalan Poblete, Guerra, Toro y Cruzat (2016) “la mayoría de los maestros no están lo suficientemente preparados en la temática de la motricidad”. Esto da claridad de la poca instrucción que tienen en el área, por lo que también existe una baja probabilidad de que detecten o hallen carencias motoras a tiempo, como se menciona anteriormente, lo que repercute en el desarrollo de las otras etapas de la vida de manera perjudicial.

En otro sentido, un 8,4% de inmigrantes que llega al país provienen de Haití, en un contexto significativo de aumento de la población de inmigrantes. Ha habido un aumento explosivo desde 2014 (con 406.000) a 2018 (1.251.000)<sup>2</sup>. Por esta razón nuestras aulas se han vuelto multiculturales. De esta manera, la forma en que se planifican las clases para los niños/as cobra importancia, ya que provienen de diferentes contextos educacionales, otra realidad social, cultural, etc. Y así se presentan un sinnúmero de factores que influyen en la realización de la clase. La educación en Chile en su totalidad tendrá que considerar la migración cada vez más.

---

<sup>2</sup> Según: Rojas, Mauricio (2019). Chile y la Inmigración. Serie Debates Públicos N°2 – Mayo 2019. Centro de Investigación de Empresa y Sociedad (CIES).

Bajo esta perspectiva nace el problema de investigación, debido a que es necesario conocer los niveles de desarrollo motor grueso de un determinado grupo (niños y niñas de 9 años, cursando cuarto año básico). Además, se requiere información y datos confiables respecto de la motricidad de niños/as chilenos y haitianos, dentro del actual contexto migratorio chileno.

Cabe destacar que la comparación que realizaremos es para responder a cuestionamientos y/o problemáticas que se han podido visualizar durante algunos años. Es por esto que se debe considerar la constante actualización de conocimiento sobre metodologías y, por otro lado, el conocimiento de los alumnos/as que vienen de diferentes países, así interiorizarse un poco más con el contexto social y educacional de cada uno.

Por esta razón se decide realizar la equiparación de estos países con el propósito de tener la claridad de cómo abarcar todos los aspectos de una clase para que el desarrollo de está sea en función de los niños/a, así generar un aprendizaje significativo en ellos/as. Por último, tener un enfoque claro de las capacidades de cada alumno/a, ya que sabemos que los niños son diferentes, aprenden, progresan y crecen de manera desigual.

#### PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Existirán diferencias en el desarrollo de las habilidades motrices gruesas en niños/as haitianos/as inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con niños/as chilenos/as de la misma edad?

### **1.4 Limitaciones de la investigación.**

Las principales condicionantes que se presentan a lo largo de la investigación fueron, en primera instancia, la ejecución correcta y

apropiada de las autorizaciones para enviárselas a los apoderados de los diferentes establecimientos educacionales (Escuela Básica Unión – Latinoamericana y Fundación Colegio San Francisco de Asís).

Segundo, en el establecimiento de la comuna de Estación Central, estaban aplicando la prueba SIMCE y con actividades internas, lo que retrasó la aplicación del test TGMD-2 a los niños y niñas.

Tercero, en la actualidad, Chile surgió una crisis social importante e histórica, lo que conllevó el retraso de ésta investigación.

Y, por último, debido a la misma contingencia social, hubo muchas dificultades para poder reunir a un grupo de niños y niñas de 9 años más numeroso. Por lo que tuvimos que reducir la muestra y quedará como proyección a futuro (que después detallaremos más) aumentar la cantidad de niños y niñas evaluados.

## **1.5 Hipótesis de la investigación**

En este trabajo de tesis el grupo justifica el número de hipótesis tomando como referencia a (Quivy, R. 2004). "la organización de una investigación a partir de hipótesis de trabajo constituye el mejor medio de dirigirla con orden y rigor sin sacrificar por ello el espíritu de descubrimiento y curiosidad propio de todo esfuerzo intelectual digno de este nombre. Además, un trabajo no se considera como una verdadera investigación, si no se estructura a partir de una o más hipótesis."

Por lo mismo se presentan más de una hipótesis en esta investigación:

H1 Tanto los niños provenientes de Haití de 9 años, tienen un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas (locomoción y manipulación) en comparación con los niños chilenos de la misma edad.



H2 Tanto las niñas provenientes de Haití de 9 años, tienen un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas (locomoción y manipulación) en comparación con las niñas chilenas de la misma edad.

H3 El sexo masculino tiene un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas que el sexo femenino.

H4 Tanto los niños y niñas haitianos inmigrantes de 9 años tienen un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas (locomoción y manipulación) que los niños y niñas de Chile de la misma edad.

La hipótesis nula de esta investigación es la siguiente:

- No existen diferencias en el desarrollo motor grueso entre niños y niñas haitianos inmigrantes en Chile de 9 años en comparación a los niños y niñas chilenas de la misma edad.

Según Hernández Sampieri (2014) la hipótesis nula corresponde a lo siguiente:

“Las hipótesis nulas son, en cierto modo, el reverso de la hipótesis de investigación. También constituyen proposiciones acerca de la relación entre variables, solo que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación”.

## **1.6 Objetivo General.**

- Comparar las diferencias en el desarrollo de las habilidades motrices gruesas de niños y niñas haitianos/as inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con los niños y niñas chilenos/as de la misma edad independiente de su sexo. Que cursan su escolaridad en colegios de la Región Metropolitana, de la comuna de Estación Central y La Florida.

## **1.7 Objetivos Específicos.**

- Conocer las diferencias en las habilidades motrices gruesas de locomoción en niños haitianos inmigrantes de 9 años en comparación con niños chilenos de la misma edad.
- Conocer las diferencias en las habilidades motrices gruesas de manipulación en niñas haitianas inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con niñas chilenas de la misma edad.
- Determinar las diferencias de las habilidades motrices en general gruesas entre niños y niñas haitianos inmigrantes de 9 años en comparación con niños y niñas chilenos de la misma edad.
- Determinar las diferencias de las habilidades motrices gruesa entre niños y niñas.
- Determinar las diferencias de las habilidades motrices gruesas entre niños chilenos y niños haitianos.
- Determinar las diferencias de las habilidades motrices gruesas entre niñas haitianas y niñas chilenas.

## **Capitulo II**

### **Marco Teórico.**

En el Capítulo II, dentro de lo que es el marco teórico, se abordará como primer punto el nivel etario al cual pertenecen los niños seleccionados, es decir, niños/as haitianos/as y chilenos/as de 9 años, ya que las diferentes teorías que se plantearán a continuación, indicarán el nivel de desarrollo que debería tener el niño o niñas, a nivel biológico, madurativo, etc. Como primero punto a considerar es:

## **2.1 Desarrollo Humano.**

Cuando hablamos del desarrollo humano se hace referencia al proceso de maduración que experimenta el ser humano en diferentes etapas y circunstancias de la vida, biológico, social, cognitivo, etc. Este proceso de maduración se determina por las siguientes características:

- Continuidad: acontece a lo largo de la vida. Los cambios más importantes ocurren en la infancia, pero durante toda la vida hay un proceso de desarrollo.
- Acumulación: Los aprendizajes previos y las experiencias vividas determinan nuestras respuestas ante los estímulos.
- Direccionalidad: Se dirige avanzando hacia el desarrollo de habilidades de cada vez más complejas.
- Diferenciación: Implica que nuestras percepciones, nuestros aprendizajes, nuestros pensamientos son cada vez más específicos.
- Organización: Las nuevas habilidades que se van adquiriendo se organizan de manera paulatina.
- Interacción: El desarrollo es el resultado de la interacción de los aspectos cognitivos, sociales y físicos de manera que unos dependen de los otros e interaccionan entre ellos.” (Ovejero, 2013.)

A lo largo de la historia, han existido muchas investigaciones que han estudiado el desarrollo humano y se llegó a un término conocido como la

psicología evolutiva, donde esta ha tenido importantes colaboraciones en el tema del desarrollo y comportamientos de los niños.

“La psicología evolutiva es la rama de la psicología que analiza y observa las diferentes etapas del desarrollo humano como proceso de maduración y cambio, en las diferentes etapas de la vida, influimos por aspectos biológicos, históricos, socioeconómico o culturales”. (Ovejero, 2013.p7.)

De acuerdo a lo explicado en el párrafo anterior, según María Ovejero (2013) las aportaciones de la psicología evolutiva no son las únicas; existen otras corrientes o tendencias que también han analizado el desarrollo humano que se expondrá en los siguientes párrafos. Entre ellas se destacan las teorías de aprendizajes, cuyo principal precursor fue el psicólogo Pavlov, la teoría de Freud, entre otros, la teoría sociocultural de Vygotsky y las teorías ecológicas, en las que destacan la teoría de Bronferbrenner”.

Para saber si un niño se ha desarrollado adecuadamente, de deberán comparar las distintas teorías del desarrollo humano y determinar en qué etapa se encuentra el niño. A continuación, profundizaremos en las teorías.

### **2.1.1 Teoría biológica.**

Lo que menciona esta teoría es que la naturaleza del individuo condiciona en mayor grado el desarrollo humano. Hay dos tipos de teorías biológicas: la de maduración y las etológicas.

“La teoría de maduración, defendida por Gesell, fue avalada por los postulados de Darwin en torno a que **proceso madurativo** del ser humano es el que decide el desarrollo humano. Por otro lado, la teoría etológica, con Lorenz a la cabeza, resalta la **conducta** como determinante” (Ovejero, 2019. P. 8.)

### **2.1.2 Teoría de la maduración de Gesell**

“Según Gesell, el desarrollo humano depende de los factores genéticos e innatos de la persona; a este proceso se le denomina **maduración**. Los factores ambientales influyen en la maduración, pero no la generan” (Ovejero, 2013. P.8.)

Lo que esta teoría explica es que todas las personas pasan por las mismas etapas de desarrollo humano, pero cada persona tiene su propio ritmo de maduración.

Por otro lado, María Ovejero (2013) menciona que: “Es importante proporcionar un ambiente óptimo al niño, para que así desarrolle su propio potencial, pero el proceso madurativo se producirá de forma espontánea. Por ejemplo, el individuo aprenderá a controlar los esfínteres o a caminar cuando su sistema nervioso esté lo suficientemente maduro para ello.”

### **2.1.3 Teorías conductistas**

Las teorías conductistas se centran en el estudio del comportamiento observable (Conducta) considerando el entorno como un conjunto de Estímulos- Respuesta. Premio o castigo.

Condicionamiento clásico:

Uno de los mayores exponentes el condicionamiento clásico es Pavlov. Que señala que su teoría señala que el aprendizaje se ejecuta por asociación de estímulos.

A continuación, mencionaremos de qué se trató sus experimentos de Pavlov con perros “demostró que un estímulo neutro en origen (el sonido de una campanilla) podía producir una respuesta condicionada (la salivación del

perro), que en principio era incondicionada. Para ello, lo que hizo fue asociar al estímulo incondicionado (la comida) el estímulo neutro (el sonido de la campanilla), de manera que tras varias presentaciones, el estímulo neutro (el sonido de la campanilla) provocaba la respuesta deseada condicionada (salivación)” (Ovejero,2013.P.9.).

Por otro lado, Watson debate esta teoría y señala que el desarrollo está estrechamente ligado a los reflejos condicionados. Desarrollando un experimento con una rata y un niño como muestra la imagen siguiente.



*Ilustración 1*

### Condicionamiento operante

Según Skinner “el condicionamiento operante es también un tipo de aprendizaje asociativo como el anterior, pero en este caso, el aprendizaje se produce en función de las consecuencias que tengan las conductas. Así, se repetirán más las conductas que tengan consecuencias positivas que las que tengan consecuencias negativas.” (Ovejero, 2013. P.9.)

Existen cuatro procedimientos en el condicionamiento operante, es decir, cuatro tipos de acciones para conseguir el aprendizaje de una conducta: refuerzo positivo, refuerzo negativo, castigo positivo y castigo negativo.

### **Aprendizaje social**

“Esta teoría se basa en que el aprendizaje se realiza por observación. En el caso de los niños hay un modelo, que son los padres, los adultos y otros niños, que realizan una conducta determinada, y un sujeto, que es el niño, que aprende, observa y asimila dichas conductas. Así el niño actuará imitando a los demás, ante situaciones similares a las observadas”. (Ovejero, 2013. P.10.).

Un precursor de esta teoría es Bandura, aporta una nueva variable a las teorías conductistas que no habían sido consideradas antes y son las características propias del ser humano.

Para terminar la idea, “el aprendizaje es el resultado de la interacción del medio ambiente, las conductas y las características propias de la persona”. (Ovejero, 2013. P.10.).

### **2.1.3 Teorías cognitivistas**

Esta teoría explica y estudia las distintas conductas a través de los procesos mentales. Analizan los pensamientos y el conocimiento, y como estos influyen en la percepción que tenemos de las cosas, interviniendo en la personalidad y formando la conducta de los individuos.

### **2.1.4 Teorías psicodinámicas**

Esta teoría describe cómo se desarrolla la personalidad del niño. Señala que la conducta es la consecuencia de fuerzas psicológicas internas racionales e irracionales, donde al ir resolviendo estos conflictos surgirá una evolución en la personalidad del niño.



### 2.1.5 Teoría psicosocial de Erikson

Para entender este concepto, nos apoyaremos lo que dice la autora “Erikson basa su teoría en la psicoanalítica de Freud. Lo que hizo fue redefinir la teoría de los estadios de Freud. Estableció ocho etapas que se extienden a lo largo de la vida del individuo, afirmó que cada etapa supone un conflicto entre conceptos opuestos. Las personas se enfrentan a estos conflictos a lo largo de su vida y, al superarlos, ya están preparados para pasar al siguiente estadio”. (Ovejero, 2013.p12)

La educación durante las primeras etapas del desarrollo humano, es indispensable acompañar a los niños y apoyarlos para superar sus conflictos.

A continuación, se nombran las etapas que propuso Erikson, profundizando en los primeros años de vida.

– **Confianza-desconfianza** (0 a 18 meses) corresponde con la percepción física de confianza. Esta seguridad la tienen que proporcionar los padres.

– **Autonomía-vergüenza** (18 meses a 3 años).

El desarrollo muscular y motor permite al niño incrementar su autonomía. De nuevo las figuras de apego son fundamentales para una buena adquisición de dicha independencia.

– **Iniciativa-culpa** (3 a 6 años): Momento de experimentación, de búsqueda de cosas nuevas y desconocidas. El adulto debe evitar al niño miedos y angustias hacia su frustración.

– **Laboriosidad-inferioridad** (6 a 13 años).

– **Búsqueda de identidad-difusión de identidad** (13-21 años).

– **Intimidad-aislamiento** (21 a 40 años).

– **Generatividad-estancamiento** (40 a 60 años).

– **Integridad-desesperación** (60 hasta muerte).

### **2.1.6 Teorías culturales-contextuales**

El desarrollo humano tiene como consecuencia el resultado de la interacción entre personas en un contexto histórico, social y cultural que lo envuelve e influye en su personalidad. Sobre eso hablan las teorías culturales-contextuales.

### **2.1.7 Teoría del constructivismo social de Vygotsky**

Según la escritora “La teoría del constructivismo de Vygotsky parte de la idea de que el desarrollo cognitivo del individuo se realiza gracias a la interacción sociocultural y el lenguaje. Es decir, no se puede separar el proceso de desarrollo psicológico de un individuo, del contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso”. (Ovejero, 2013.p13)

Además, agrega que “De esta manera, la interacción social con los otros es imprescindible para que se produzca el desarrollo; el niño no piensa y a partir de ahí construye, sino que piensa, expresa, comparte y después construye”. (Ovejero, 2013.p13)

### **2.1.8 Teoría ecológica de Bronferbrenner**

Se define como “La teoría ecológica de Bronferbrenner (1917-2005) se basa en que hay una serie de niveles o ambientes que rodean al individuo desde que nace y que le influyen proporcionándole motivaciones, oportunidades, etc., y provocando el crecimiento y desarrollo del individuo”. (Ovejero, 2013.p13)

Estos niveles son:

– **Microsistema.** Elementos con los que el individuo interactúa a diario: los padres y hermanos, colegio, amigos que ve a diario o pediatra.

– **Mesosistema.** Comprende las interrelaciones entre dos o más micro- sistemas: la relación entre padres y profesores o amigos y familia directa.

– **Exosistema.** Entornos en los que no está incluido el individuo, pero le afectan de forma directa. Abuelos, trabajo de los padres o vecindario.

– **Macrosistema.** Incluye todo lo que está fuera del ambiente inmediato: cultura, sistema religioso, Estado, valores, filosofía o estilo de vida. – **Cronosistema.** Es el momento histórico en el que vive el individuo.

Como segundo punto importante y haciendo referencia a los objetivos específicos “Determinar el desarrollo de habilidades motrices gruesas entre niños y niñas”, es la diferencia de género que existe. Como también en el ámbito biológico, por motivos morfológicos, genéticos, entre otros.

Como primer factor influyente en el ámbito de disimilitudes entre niños y niñas es:

## **2.2 Sexo Femenino y Masculino.**

### Diferencias en los sexos.

La primera diferencia que se identifica, genéticamente hablando, es que el ser humano está compuesto por un grupo de 46 pares de cromosomas diferenciándose entre hombre y mujer en el par 23, que expresa el sexo del individuo, en los hombres se expresa XY y en la mujer se expresa con XX. El Cromosomas “Y” hay un gen llamado TDF (Factor determinante de los

testículos) que convierte el tejido indiferenciado en testículos que se segregan grandes cantidades de testosteronas. La mujer es genéticamente más fuerte que el hombre, y este padece más enfermedades hereditarias.

En el ámbito fisiológico, la talla, el peso, la capacidad pulmonar, la masa muscular, la temperatura corporal, el consumo de calorías y el tamaño del corazón de los varones son superior al de las damas.

En la etapa de la adolescencia, los chicos se le ensanchan los hombros, aparece el vello facial y la voz se vuelve más grave. A las chicas les crecen los pechos, se ensanchan las caderas y las pelvis. Las mujeres son más frioleras y mejores nadadoras que los hombres.

La piel femenina es más delgada y receptiva al tacto, en cambio, la masculina tiene más glándulas sebáceas y sudoríparas, lo que provoca que su olor corporal sea más intenso.

La mujer produce un ovulo cada mes desde la pubertad hasta menopausia, en el momento que deja de ser fértil (aproximadamente a los 50 años), por otro lado, el hombre genera decenas de millones de espermatozoides en cada eyaculación, manteniendo su fertilidad hasta que se muere.

Las diferencias neurológicas entre los sexos se manifiestan en el tamaño de su cerebro, es más pesado y voluminoso, aunque la inteligencias y masa cerebral no guarda relación alguna. El cuerpo calloso de las mujeres (haz nervioso que conecta los hemisferios cerebrales para intercambio información) es más grueso que en los hombres.

Las mujeres manejan mayor el tráfico de datos entre los hemisferios cerebrales, ya que su istmo (una zona del cuerpo calloso) es también mayor. Hay más zurdos hombres que mujeres. El cerebro masculino está más lateralizado en su hemisferio derecho, el cual controla las funciones del lado

opuesto del cuerpo. Las mujeres soportan mejor el dolor, ya que sufren dolores más fuertes relacionados con la menstruación y el parto.

Según en la salud, la diferencia es que los hombres padecen más enfermedades graves y las mujeres más leves. Estas sufren menos problemas cardiovasculares (sus hormonas femeninas las protegen).

La esperanza de vida es mayor en las mujeres, por otro lado, el hombre le afecta mucho más el estrés.

En lo psicológico, las mujeres sufren más depresiones, crisis de angustias y más intentos de suicidio, pero hay un mayor número de psicópatas hombres y un número más alto de ellos ponen fin a su vida.

En el tema sexual, una zona del hipotálamo (Órgano del cerebro que supuestamente determina el comportamiento sexual) tiene el doble de tamaño en los hombres. A la hora de relacionarse el hombre prefieren mujeres más jóvenes, por lo contrario, estas buscan hombres mayores.

Ellos valoran más el atractivo físico y la castidad, en cambio, ellas la ambición y las perspectivas financieras. El interés sexual de la mujer está más ligado al cariño que siente hacia una determinada persona, ya que busca la estabilidad, mientras que el varón puede actuar independientemente de este, buscando más la fertilización. (Pérez, C. 2013)

#### Diferencias en el ámbito deportivo.

Existen diferencias biológicas que condicionan el comportamiento o potencial de rendimiento en las diferentes disciplinas o entrenamiento personal.

En el ámbito morfológico y anatómico, las mujeres tienen el cuerpo más reducido, con una diferencia de 13 cm menos que los hombres, como también

de 14 a 18 kilos menos que los hombres. Por otro lado, las mujeres tienen una dinámica de carrera diferente, ya que las rodillas tienden a inclinarse hacia dentro, lo que provoca más inestabilidad y riesgo de lesiones en este nivel.

En deportes que impliquen lanzamiento de objetos o manejo de diferentes móviles en algunos deportes, se refleja que en las extremidades superiores son más cortas en relación a su altura, generando menor palanca y mayor condicionamiento en el movimiento de los brazos. Además de que las mujeres en comparación con los hombres tienen una mayor cantidad de grasa corporal (6% y 10%), lo que provoca que su masa muscular y ósea, sea menor. Siendo esto, los hombres tienen entre 3 a 6 de masa magra más que las mujeres.

En el ámbito circulatorio y cardiovascular, la mujer tiene un menor número de hematíes<sup>3</sup>, esto hace que disminuya la capacidad para el transporte del oxígeno a la sangre en un 10% menos que el hombre.

El corazón del hombre es más grande y el gasto cardiaco es superior. El gasto cardiaco es el volumen de sangre por minutos y depende de la frecuencia cardiaca y del volumen sistólico (o volumen de sangre expulsado en cada latido). Aceptado lo anterior, la frecuencia cardiaca no varía entre mujeres y hombres, pero si el volumen sistólico es inferior en las mujeres, dando como resultado que el consumo máximo de oxígeno de la mujer sea un 20% a 25% inferior al hombre.

En el ámbito nutricional, las vitaminas y minerales se discrepan entre mujeres y hombres, en especial el hierro y la vitamina C, ya que son las vitaminas importantes en los deportistas. Como primer punto se menciona el hierro, ya que las mujeres al presentar la menstruación, eliminan una cantidad importante, por lo que la necesidad de esta vitamina es más alta, al igual que la vitamina c, ya que contribuye en la absorción del hierro y los estrógenos pueden alterar su metabolismo.

---

<sup>3</sup>Células que transportan la hemoglobina y el oxígeno a la sangre.

Por ultimo en el ámbito de rendimiento en el entrenamiento, la fuerza aumenta en la mujer la hipertrofia y potencia muscular, pero en menor rango que el hombre, ya que tiene menor masa muscular. (María Puig)

## **2.3 Género Femenino y Masculino.**

Scott (1990) "El género es un elemento constitutivo de las relaciones sexuales basadas en las diferencias que distingue a los sexos... es una forma primaria de relaciones significativas de poder"

Sara Berbél (2004) en su libro "Sobre género, sexo y mujeres" nos define el concepto género como la construcción social y cultural que define las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales, así como los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres."

Como conclusión podemos definir el objeto género como una construcción socio-histórica, es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombre y mujer, esta sería una definición social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

Fuller (1997) Por su parte, define la identidad como el conjunto de representaciones del yo por el cual el sujeto comprueba que es siempre igual a sí mismo y diferente de los otros, afirma que es recreada a diario a través de la actuación cotidiana y del relato de sí mismo.

### **2.3.1 Diferencia de Género en la Historia Universal**

Uno de los primeros antecedentes acerca de la problemática de género lo construyen los reclamos por la posibilidad de votar y por los derechos políticos fundamentales, hechos que se produjeron a principios del siglo XX en la sociedad occidental.

Margaret Mead (1920) Se convierte en la antropóloga pionera en el desarrollo y el análisis de estudios centrados en las distinciones de hombre y mujer, realiza un estudio a tres sociedades diferentes en las cuales observa e interpreta rasgos, el estudio de estas sociedades concluye en que no existen bases naturales o biológicas para relacionar la pertenencia a uno u a otro sexo con los comportamientos y actitudes masculinas o femeninas.

En las sociedades analizadas por el contrario de lo establecido surgen y se crean diferentes definiciones de masculinidad y femineidad, esto comprueba y confronta aquellas perspectivas que consideran que existe una esencia en los comportamientos de hombres y mujeres que los hace generalizable y los establece para la sociedad

Simone de Beauvoir (1949) Manifiesta que “las mujeres no nacen, sino que se hacen”, esta afirmación es declarada célebre por el desarrollo que realiza en sociedad la construcción de femineidad como un proceso individual y cultural.

Talcott Parsons (1955) Argumenta sobre lo grupos sociales pequeños, como lo son la familia y manifiesta que en estos grupos existen roles definidos y complementarios para cada sexo, los hombres actúan con un papel instrumental, el cual se ve ligado a el mundo del trabajo profesional, la provisión económica y el sustento monetario, en cambio a la mujer de le otorga un rol expresivo, en el cual se relaciona directamente con los trabajos del hogar y la responsabilidad de la crianza y cuidado de los hijos.

En la década del 70' la Organización de las Naciones Unidas se redacta y aprueba la CEDAW, la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

Marinna Subirats y Cristina Brullet (1987) Son las pioneras en los estudios de las interacciones lingüísticas en la escuela concluyendo que el adjetivo más utilizado para referirse a las niñas es guapa, bonita o lindas, mientras que a



los hombres reciben más atención del maestro que las niñas por su comportamiento, lo cual produce un fracaso en las niñas

### 2.3.2 Diferencia de género en Chile

En Chile las identidades de género entendidas como las posiciones cambiantes de acuerdo a la clase, la pertenencia étnica y la generación, se han visto tensionadas por una dinámica de transformaciones que han derivado en la incorporación creciente de las mujeres al trabajo remunerado y en menor medida al poder político. Si en el pasado la condición de madre posicionaba a las identidades femeninas dentro del sitio socialmente admitido de “donantes de la vida”, otorgando a los hombres el de “donantes del sentido” (Kristeva y Clément, 2000), hoy las mujeres han comenzado a reclamar, y usurpar en la sociedad.

En el año 1932, cuando las mujeres chilenas tuvieron el acceso al voto municipal. Gabriela Mistral en un pequeño artículo “El Sufragio Femenino” abre un tema, que a nuestro juicio sigue vigente. Detengámonos en su reflexión: “Las mujeres chilenas podemos ahora votar. Lo elemental es que votemos no como adláteres, sino como mujeres que anhelan aportar algo de feminización a la democracia...estábamos convencidas, trabajadas por dentro sería más exacto, de que el hombre desde todo tiempo produce las ideas sin jadeo, como quien juega o simula esforzarse. Ahora ya no le damos un amén servil a ese pregonado monopolio de la inteligencia viril: hemos constatado tantos casos de mujeres a la par o por encima de varones reconocidamente “ponderados” que ya no se nos puede tratar como a criaturas desvalidas, o dulcemente taradas, con el seso a medio desarrollar”.

Gabriela Mistral fija un horizonte para el cambio que se está produciendo: la “feminización” de la democracia que consiste en “No quedarse en una inútil duplicación del hombre, sino en su convicción de que sólo las mujeres

podemos auxiliar la vida y el mundo” y que estamos en la hora de que “lado a lado de ese hombre que nos “representaba”, nos representemos nosotras mismas en cuerpo y alma”.

En el 1995, se publica *Women, feminism, and social change in Argentina, Chile, and Uruguay, 1890-1940* de la historiadora Asunción Lavrin. En este libro, Asunción Lavrin da un giro a los temas que habían estudiado por varios años, de la historia colonial de órdenes religiosas femeninas, matrimonio y sexualidad y de mujeres, a la historia del movimiento sufragista en Sudamérica. En esta rica obra, Lavrin analiza los líderes femeninos y masculinos que hablaron sobre el papel de las mujeres en un periodo de cambios económicos rápidos en Argentina, Chile y Uruguay. La autora rescata las diferentes voces y discursos en torno a los temas sobre el feminismo, trabajo, puericultura, salud pública, maternidad, sexualidad, reproducción sexual, eugenesia, aborto, reformas a los códigos civiles, divorcio y los movimientos sufragistas.

#### 2.3.4 El Género en la Educación chilena

En el contexto de la Reforma educacional en marcha, el Ministerio de Educación creó en 2014 la unidad de Equidad de Género (UEG), como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales, con el fin de avanzar en una educación pública de calidad e inclusiva, que permita el desarrollo integral y equitativo de niños, niñas y jóvenes del país. Este avance en la institucionalización de género y la implementación de un Plan 2015-2018 en la materia, se enmarcan en los compromisos internacionales y en la Agenda de Género del Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet.

Este programa del mineduc explica que, en el espacio educativo, niños, niñas, jóvenes y personas adultas reciben tratos diferenciados y son sancionados/as si no cumplen con los roles y estereotipos que la sociedad les asigna según su sexo biológico. De este modo, los desempeños desiguales en las distintas áreas del conocimiento influyen en la construcción de orientaciones vocacionales de acuerdo a lo que se cree que debe ser “propio de hombres” y “propio de mujeres”, incidiendo luego en las condiciones de empleabilidad y remuneración laboral a las que puedan optar. Este es el carácter prescriptivo de la socialización de género.

Un reciente estudio del BID detectó como existe una constante la desigualdad en el tratamiento de género, en cuanto a invisibilidad de la mujer, estereotipos ocupacionales y características personales, lo grave es que el orden de género imperante que tiene como uno de sus principales agentes socializadores al colegio, encierra una jerarquización y entrega un mensaje claro: las actividades realizadas por los hombres son más valoradas socialmente. En consecuencia, el resultado académico de niños y niñas es diferente.

En ese contexto, resulta particularmente preocupante lo que ocurre con las matemáticas, que para los expertos (Mizala 2014) son un buen predictor de los ingresos futuros de las personas. Las niñas chilenas obtienen peores resultados tanto en Simce y PISA como en PSU. De hecho, Chile es el penúltimo país en los resultados de la PISA de matemáticas y el que más diferencia de género tiene en esta materia.

Es imperativo eliminar estereotipos de género en los textos escolares, en el trabajo en el aula y en la carrera docente; algo esencial para evitar la reproducción de patrones culturales discriminatorios.

## **2.4 Genética.**

Según la genética Mendeliana, es la metodología impuesta por el científico Gregor Mendel. En el cual el estudio se basó en las proporciones que se heredan por sus progenitores, las características de los individuos, las mitades de los genes se heredan del padre y la otra mitad de la madre. (López Sancho & Moreno Gómez, 2007).

### **2.4.1 Características Genéticas del ser humano.**

A partir del nivel bioquímico más básico exigen la producción de aminoácidos, cuya función será la creación de enzimas y otras proteínas indispensable para la producción de celular. (Mehlman y Botkin).

Sexo, estatura, tipos de fibra, Vo2max, (Conceptos relacionados con la genética humana) todos estos indicadores están incorporados en todos los seres humanos, seas de raza caucásica o negra. Entonces, en esta investigación nos ha llamado la atención las diferencias morfológicas que se tiene registro entre estas dos étnicas terrestres.

Por ejemplo, si nos ponemos a analizar las olimpiadas, siempre en las competencias de atletismo en pista son dominadas por la raza negra. En cambio, en las competencias de natación la raza negroide no figura entre los primeros puestos, ahí es donde la raza caucásica logra un mejor desempeño. Esta diferencia se logra entender analizando la morfología de cada raza. Por lo general la raza negroide, tiene las extremidades más largas y troncos más pequeños que la caucásica. Otro punto a tener en consideración es que el ombligo en los negroides está más arriba que el de los caucásicos, ayudando a su centro de gravedad y así proporcionando una ligera ventaja cuando se trata de sprintar (correr). En cambio, en los caucásicos su ombligo se forma más abajo, que el de los negroides, beneficiándolo en prueba de agua ya que

por lo general su torso es más largo y su ombligo (centro de gravedad) se encuentra un poco más abajo, lo cual ayuda a que puedan nadar más rápido que sus rivales.

Algunas de las características de la raza negroide son: Piel oscura, sistema piloso poco desarrollado, cabello rizado o crespo, cabeza alargada, nariz ancha, mandíbula prominente, labios gruesos y constitución delgada.

Por otro lado, las características generales de la raza Caucásica son: Piel clara, cabello suave de color claro u oscuro, labios delgados y por lo general alta estatura. (Larrea, 2017)

Como tercer punto es el ámbito de la Motricidad Gruesa, en el cual, la investigación está basada, es en relación al objetivo general que es: “Comparar las diferencias en el desarrollo de las habilidades motrices gruesas de niños y niñas haitianos/as inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con los niños y niñas chilenos/as de la misma edad independiente de su sexo. Que cursan su escolaridad en colegios de la Región Metropolitana, de la comuna de Estación Central y La Florida.”, el cual se define como:

## **2.5 Motricidad Gruesa.**

La motricidad gruesa se refiere a aquellas acciones realizadas con la totalidad del cuerpo, coordinando desplazamientos y movimientos de las diferentes extremidades, equilibrio, y todos los sentidos ejemplos de esto son caminar, correr, rodar, saltar, girar, deportes, expresión corporal, entre otros que se encuentran en esta categoría. (Fernández, 2012)

Los movimientos desarrollados se realizan acorde a la contracción y relajación de variados grupos musculares. Para que ocurra esto, debe entrar en

funcionamiento los receptores sensoriales ubicados en la piel y los receptores propioceptivos de músculos y tendones. Gracias a estos receptores, es que se logra informar a los centros nerviosos de la buena marcha del movimiento y/o la necesidad de modificarlo. (Jiménez, 1982).

Pero según Fernández, la motricidad gruesa abarca todas las partes del cuerpo que entran en movimiento con los músculos y los huesos en forma armónica, con equilibrio y coordinación. El control motor grueso es un hito en el desarrollo de un bebé el cual puede refinar los movimientos descontrolados, aleatorios e involuntarios a medida que su sistema neurológico madura y de tener un control motor grueso para desarrollar un control motor fino perfeccionando los movimientos pequeños y precisos. (Fernández, 1978)

El esquema temporal, espacio temporal, ritmo, coordinación y equilibrio son áreas básicas de la motricidad gruesa, que son esenciales para el desarrollo óptimo del niño (0 – 6 años), aprendizajes previos e indispensables en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lecto escritura. (Rosada, 2017).

Por el contrario, se define motricidad gruesa como la habilidad que el niño va adquiriendo, para mover armoniosamente los músculos de su cuerpo, y mantener el equilibrio, además de adquirir agilidad, fuerza y velocidad en sus movimientos. El ritmo de evolución varía de un sujeto a otro (pero siempre entre unos parámetros), de acuerdo con la madurez del sistema nervioso, su carga genética, su temperamento básico y la estimulación ambiental. Este desarrollo va en dirección céfalo-caudal es decir primero cuello, continúa con el tronco, sigue con la cadera y termina con las piernas. (Armijos, 2012)

El movimiento permite la comprensión del entorno que está en constante cambio y percibir la realidad vivida a partir de una evolución del cuerpo (corporalidad) (Zimmer, 2013).

Las habilidades motoras gruesas se dividen en:

Habilidades Locomotrices: Para poder ejecutar estas habilidades se necesita desplazamiento como: caminar, correr, reptar, nadar, etc.

Habilidades no locomotrices: Para realizar las habilidades no locomotrices no se requieren de desplazamiento, pero si un dominio de nuestro cuerpo entre ellas se encuentra: Saltar, girar, equilibrio, balancearse, entre otras. (Jiménez, 1982).

Por otro lado, el instrumento de evaluación que se utilizara en esta investigación tiene relación con dos ámbitos de la motricidad gruesa: Locomoción y Control de Objeto.

#### 2.5.1 Locomoción:

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

Las habilidades locomotrices se adquieren y desarrollan en forma automática, ya que son movimientos naturales y heredados, sobre los que se pueden desarrollar varias habilidades fundamentales, habilidades que con el crecimiento del individuo van madurando y se van diversificando en varias formas, de acuerdo con los factores externos que influyen en la especialización motriz de cada niño.

Entre las habilidades locomotrices se encuentran las siguientes: andar, correr, saltar, variaciones del salto, galopar, deslizarse, rodar, pararse, botar, caer, esquivar, trepar, bajar, etc.

Según las autoras Salazar y Villavicencio (2015) mencionan que “las habilidades locomotrices es toda progresión de movimientos desde un punto

a otro en el espacio, que involucra un desplazamiento del cuerpo total o parcial. Es así que se considera como la habilidad básica más importante por ser la base y el sustento de la mayoría de habilidades, ya que a través del movimiento un individuo siempre toma contacto con su medio que la rodea, y lo explora e investiga, teniendo también como consecuencia el desarrollo de las capacidades perceptivo- motrices. Involucra principalmente tras acciones primordiales, marchar correr y saltar, pero pueden involucrarse otras acciones como reptar, nadar, gatear y rodar”.

#### 2.5.2 Control de Objetos:

Las habilidades motrices de manipulación se dividen en dos, en habilidades motrices de manipulación gruesa y fina, estas se caracterizan por aplicar fuerzas a objetos o personas con las que se relacionan, mientras se van desarrollando con más frecuencia estas se van perfeccionando y así mejorando sus capacidades perceptivo motrices y coordinativas.

También las “Las habilidades motrices son todas aquellas conductas y aprendizajes adquiridos por una persona, éstas se caracterizan por su inespecificidad y porque no responden a los modelos concretos y conocidos de movimientos o gesto - formas que caracterizan las actividades regladas y estandarizadas.” Así lo define Díaz (1999).

Así mismo Batalla (2000) las define como “aquellas familias de habilidades amplias, generales, comunes a muchos individuos y que sirven de fundamento para el aprendizaje posterior de nuevas habilidades más complejas, especializadas y propias de un entorno cultural concreto.”

Como se sabe, esta investigación está abocada a dos países: Chile y Haití, los cuales tienen variadas diferencias, ya sea, educacionales, contexto socio-cultural, cultura, etc. Es por eso que el primer punto que se desarrollara es la inmigración, luego interculturalidad y por último la raza.



## 2.6 Inmigración

### 2.6.1 Haití:

Como se sabe, Haití ha sido uno de los países con mayor porcentaje de inmigrantes en nuestro país con un 8.4% y sus causantes son varias, trabajo, pobreza, hambre, son algunos de los factores que generan la decisión de emigrar de su país natal. Esto conlleva a un aumento de estudiantes en el establecimiento educacionales acá en Chile.

Según los estudios realizados, se observa el cómo debería ser la educación en Haití; uno de los primeros textos que logra captar nuestra atención es el acceso que los niños tienen y cómo el estado según la ley 32.3 declara que es una educación gratuita, entregando materiales para generar un aprendizaje óptimo. Por otro lado, hace hincapié en la cantidad de profesores a cargo de las escuelas, siendo que no tienen la escolaridad completa. Es por esto que ha ido disminuyendo la posibilidad de educarse en Haití, el acceso a escuelas y el hecho de que los educadores no se sienten preparados para entregar un buen aprendizaje a los niños. Esto ha sido causa principal de la poca o más bien dicho nula capacidad del estado de Haití para hacerse cargo del desarrollo mismo del niño. (Fanoni, 2018).

### 2.6.2 Chile:

Uno de los temas centrales del país es la desigualdad económica y social en Chile en los últimos años, debido fundamentalmente en la desigualdad económica ya que esto queda demostrado en las diferentes comunas en Santiago y así mismo en las regiones de lo amplio que es Chile, ya que al tener más economía optan por una mejor condición de vida y al mismo tiempo a una mejor educación física motora.

En el ámbito social en cuanto a la emigración se trata, en estos últimos años Chile recibe muchos extranjeros provenientes de Haití, Venezuela y Perú, con el fin de tener un mejor vivir económicamente, debido a que en sus países no es muy bien remunerado su trabajo y no tienen un buen vivir, es por esa razón que buscan un mejor pasar en Chile y también es ya sabido que llegan a Chile con niños muy pequeños cabe aquí nuestra inquietud de si vienen mejor desarrollados que los niños chilenos.

## **2.7 Educación Física en Haití.**

Haití es el país más pobre de América, El 90% de los colegios en Haití son privados, costosa, esto reduce las posibilidades de estudio de los niños haitiano. El idioma oficial de Haití es el francés en el que se realizan las clases. 1961 el criollo haitiano el idioma co-oficial, incorporado a la educación a partir del año 1982.

Por otra parte, la educación en Haití es un claro ejemplo de violación al derecho a educación. La educación es escasa y los profesores están poco preparados para realizar una clase, con un escaso material de apoyo.

El sistema escolar en Haití comienza en el pre escolar a los 5 años y sigue la educación primaria, dividida en dos ciclos trianuales. El tercer ciclo completa la educación básica, y comprende el sétimo, el octavo y el noveno años. Luego se inicia la enseñanza secundaria, también de tres años, con dos orientaciones (la clásica o la técnico-profesional) donde se obtiene un título técnico. Solo lo alcanza el 2 % de los jóvenes; y luego comienza la enseñanza superior de cinco años para acceder a la licenciatura o de seis para el doctorado. La enseñanza pública universitaria cuenta con una sola institución con cupos muy limitados. (Fingermann, 1 de julio de 2011).

## **2.8 Educación Física en Chile.**

Hacia fines del siglo XIX, las condiciones de vida de la población infantil de Chile, está en una constante amenaza por su elevada mortalidad, esto produjo una preocupación para el estado chileno. Ante esta problemática, la administración pública trató de revertir esta situación instaurando políticas públicas de bienestar, así asegurarse del bienestar de los infantes como también la normativización de sus hábitos y conductas. En este sentido, la escuela toma un rol fundamental ya que es un espacio privilegiado para la implementación y difusión de estas acciones destinadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

Para terminar con la alta mortalidad infantil en Chile, fue implantar la higiene en los colegios obligatoriamente en la enseñanza en los colegios fiscales, a partir de la promulgación de un Decreto de Ley en el año 1872. Luego de la Guerra del Pacífico el Estado chileno, adquirió nuevos territorios, es por esto que se ve en la necesidad de la implementación de la Educación Física en los liceos nacionales, actividad indispensable para mejorar el orden social y la salud pública del país.

En este escenario, en 1883 se dictó un decreto que estableció la inclusión optativa de la educación física en la Educación Primaria. Alrededor de seis años después, el 10 de enero de 1889, se promulgó un decreto de ley que estableció la obligatoriedad de la educación física. Esta resolución formaba parte de las reformas educacionales impulsadas por el Gobierno de José Manuel Balmaceda (1886-1891) para ampliar el sistema educativo nacional. Con esta medida, no solo se intentaba formar infantes fuertes y con buena salud física, sino que además se buscaba, mediante ejercicios físicos, educar su personalidad y su voluntad, ambos aspectos importantes de la educación integral -intelectual, física y moral- que se pretendía para los educandos.

A partir de esto, comienza a entrar la educación física a los colegios paulatinamente y se crea la primera escuela de formación de profesores del área. En el año 1906 comienzan las clases formalmente en el Instituto de Educación Física Y Manual, institución que preparo, formo y especializo al profesorado que en ese entonces impartiría la asignatura de Educación Física en los establecimientos educacionales de nuestro país. Su primer director fue Joaquín Cabezas quien fue una gran influencia en la promoción y desarrollo de las actividades físicas y educativas a nivel nacional.

Durante este periodo se produjo una gran influencia de los modelos suecos y alemán en la educación física en Chile. Esto produjo que se estableciera uno u otro esquema en el sistema educativo. Mientras hacia 1885 la visión alemana de Jenschke era predominante, pero la designación del primer director del Instituto don Joaquín Cabezas en 1906 significo el paso del modelo alemán al sueco.

Durante los siguientes años fueron cruciales en el proceso de consolidación de la educación física ya que fue la realización de la Revista de Gimnasia y la creación de la Liga Chilena de Educación Física. Durante la década del 20 y posterior la intervención y la participación estatal en este proceso fue cada vez más evidente, sobre todo con la creación de organismos especializados, como la Comisión Nacional de Educación Física, y la Dirección General de Educación Física, en los años 1923 y 1928, respectivamente. Estas instituciones se crearon con el fin de garantizar una enseñanza adecuada del ejercicio y el bienestar de la salud de los ciudadanos chilenos.

Y así durante el siglo XX se fue consolidando la Educación Física en los establecimientos educacionales. Hasta que desde la década de los '90 y principios del 2000 hubo una reforma educacional a nivel nacional, que dio una nueva perspectiva a la educación transformándola cada vez más en constructivista. De esta manera cambió el currículo y la relación de enseñanza-

aprendizaje a formas más participativas. En esta última década ha habido nuevos cambios en Planes y Programas, que han promovido nuevas bases curriculares y una incorporación mayor en los primeros niveles desde la enseñanza preescolar. Y en la enseñanza media hay una gran preocupación porque la Educación Física pasó a ser electiva en el segundo ciclo de Enseñanza Media.

## **2.9 Interculturalidad.**

En Chile desde 1996 existe un programa de educación intercultural bilingüe del ministerio de educación, donde se describen los principios de diversidad, integración e interculturalidad PEIB<sup>4</sup> (Programa de Educación Intercultural Bilingüe). Ya han pasado varios años desde la creación de este programa donde se daba énfasis a la integración de los pueblos originarios de Chile, pero estos pueblos no son los únicos de los que nos tendríamos que preocupar, a partir de esta última década, a nuestro país (Chile) se han masificado la llegada de los inmigrantes de países vecinos (Haití y Venezuela), con un porcentaje de 8,4% de haitianos y 11,1% de venezolanos, ambos en busca de mejores oportunidades económicas para ellos y sus familiares.

Por ende, este programa ya se está quedando obsoleto, ya que no cumple con la realidad que se está viviendo en nuestro país en la actualidad, donde en los colegios se están matriculando niños extranjeros.

Por lo tanto, es necesario la actualización de este programa para integrar de la mejor manera al inmigrante que lleguen al país. Hay elementos, como el conocimiento del idioma, la edad, la diferencia curricular y las

---

<sup>4</sup> Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2010-2016 (MINEDUC)

características familiares, que favorecen o dificultan la integración de los alumnos extranjeros dentro de un sistema escolar ya establecido.

El no saber o dominar el idioma de forma oral o escrita constituye a una de las grandes barreras para la integración de los inmigrantes dentro de un país nuevo. Por estos motivos, países más desarrollados como Estados Unidos, Canadá, España, Francia, Alemania e Inglaterra, dan el ejemplo desarrollando programas intensivos para el aprendizaje de la lengua nativa. Estos países son conscientes que luego de sobrepasar la barrera del idioma, el proceso de integración se hace más fácil para los extranjeros.

En el caso de nuestro país (Chile), la barrera del idioma no se presenta de manera tan fuerte como en los países europeos o de habla inglesa, ya que, por lo general, los que emigran a nuestro país son de países latinoamericanos, enfocándonos en Venezuela, uno países donde abordaremos nuestra investigación, ya que, la tasa de habitantes de esta nacionalidad, ha aumentado considerablemente en los últimos años.

Sin embargo, no podemos olvidarnos del otro país que investigaremos en este seminario, de acuerdo a los últimos estudios que se maneja, Haití es el cuarto país con mayor número de habitantes, detrás de Venezuela Perú y Colombia, en nuestro territorio y está en expansión, Y ellos de lo cual si se les puede hacer muy difícil el manejo del idioma por su lengua de origen (Francés) muy distinta a la nuestra, por otro lado, el uso excesivo de nuestros modismos criollos en nuestros diálogos, dificultando aún más la integración, y si lo llevamos al nivel de aula, tendrían el mismo resultado de no poder comunicarse con la comunidad escolar dificultando su aprendizaje.

La edad de incorporación a la escuela, es un tema relevante dentro de lo que es la integración de alumnos extranjeros a nuestro sistema educativo.

Así lo experimenta España en el año 2005, *demuestra que el alumnado inmigrante que ingresó al sistema escolar en educación infantil y durante los primeros años de la educación básica, tienen un 80 % de éxito, frente al 75 % del alumnado que se incorporó después. Sin embargo, esto disminuye en modo abismal a 37 % en relación con los adolescentes que ingresaron al sistema educativo en la educación Secundaria Obligatoria entre 12 y 16 años (Pérez y Rahona, 2005).*

Tras este estudio, podemos evidenciar que hay dificultades en los adolescentes, por un lado, ya que a esta edad se conoce que es muy compleja emocionalmente donde intervienen factores relevantes dentro de lo que es el tema de la integración al país de acogida y al sistema escolar, dificultando aún más la inserción a los alumnos de nacionalidad haitiana, por el motivo que ya hemos mencionado anteriormente, su lengua de origen.

Para una integración adecuada al sistema escolar la diferencia curricular repercute de manera considerablemente en los alumnos inmigrantes. A través de las diferencias que tienen el país de origen y el que acoge se genera un vacío de conocimiento para los jóvenes que ingresan a un nuevo sistema escolar.

*El desfase curricular del alumnado extranjero puede generar dos tipos de efectos. En primer lugar, puede dar lugar a grupos con una gran heterogeneidad interna en el nivel de conocimientos. Por otro lado, el desfase curricular puede traducirse en una actitud muy diferente del alumnado ante las prácticas educativas. Ambos efectos pueden generar problemas pedagógicos considerables dentro de las aulas, que deben ser atajados mediante distintas medidas como el apoyo escolar y los programas de compensación educativa a este tipo de alumnos (Pérez y Rahona, 2005, p. 7).*

Países como Estados Unidos, España e Italia han diseñado una forma de contrarrestar esta problemática y surge la realización de currículo compensatorio e integrador de enseñanza intercultural (Banks y Banks, 2007; Fernández, 2004; Atwater, 2010). Gracias a esta medida se promueve la mediación intercultural.

Sabemos que la familia constituye un pilar fundamental en lo que es la incorporación de un niño a la sociedad otorgándole valores y normas sociales, por ende, esta toma más protagonismo cuando más encima la integración social es a un país desconocido. Las familias inmigrantes hacen un esfuerzo sobrehumano para incorporarse al país que lo acoge y al mismo tiempo conservar sus raíces de su país de origen. Por lo tanto, sería una buena medida de integración que las familias migrantes y los centros educativos, realicen actividades con las familias inmigrantes para fortalecer los vínculos entre las familias y así favorecer a los alumnos extranjeros en su adaptación.

*Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida. En general, el grado de “ambición escolar” de los padres es alto, ya que son conscientes de que la promoción social pasa, en buena medida, por realizar una importante inversión en educación (Santos y Lorenzo, 2009, p. 282).*

La según diversos estudios (Clayton, 2011; Delpit, 2006; Epstein, 2010; Pérez y Rahona, 2005), señalan que opinión de las familias sobre este aspecto es relevante, ya que la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar se relaciona en gran medida con la interacción y la participación de las mismas.

Como último punto a analizar y desarrollar es la Educación Física, ya que gracias a esta rama de la educación es posible generar aprendizajes significativos en los niños. Más aun, sabiendo que vienen de diferentes



contextos socio-culturales, en la cual el enfoque educativo de Haití en comparación con Chile es diferente.

### **2.10 Actividad Física.**

A lo largo del tiempo, en el siglo XIX se empezó a desarrollar la Educación Física, era vista en Gimnasia y luego con el tiempo en la enseñanza de la Higiene y Salud Corporal, en donde se ve la importancia que tenía la práctica constante de Actividad Física para el bienestar del cuerpo humano. Transcurrido el tiempo, se genera una introversión sobre el desarrollo que genera la Educación Física en la vida de las personas, por lo que se visualizan 3 enfoques importantes dentro de la rama:

- Educación físico-deportiva: Está enfocada a la adquisición de técnicas corporales que se encuentran sometidas a las leyes anatómicas fisiológicas y biomecánicas. Se ve la importancia del rendimiento y eficacia motriz de la persona.

“Desarrolla el concepto de deporte educativo y afirma que éste, por incluir valores, autocontrol, perseverancia, juego limpio y superación, contribuye a la formación de las personas” José María Cajigal (30).

### **2.11 Motricidad.**

El diccionario de la Real Academia Española no recoge el término “Motricidad”, aunque si otras expresiones relacionadas como “movimiento”, “motor” o “motriz”. Otros diccionarios y enciclopedias si incluyen el vocablo “motricidad”, como el diccionario Larousse, que la define como: “Conjunto de funciones de relación asegurada por el esqueleto, los músculos y el sistema nervioso que permiten los movimientos y desplazamiento de hombre y animales. Existen numerosas definiciones de motricidad, pero a pesar de los diferentes matices

que éstas incluyan, todas coinciden en relacionar la motricidad con el movimiento. Según Córdova y Navas la definen como “La acción o proceso de cambio de lugar o posición con respecto al buen sistema u objeto de referencia, asimismo distinguen dos tipos fundamentales de movimiento: movimiento lineal o de traslación, en el que un objeto se desplaza como un todo, y este puede ser rectilíneo o curvilíneo; y movimiento angular o rotatorio, que es el que se produce cuando un objeto actúa como un radio que se mueve circularmente en torno a un punto fijo.” (Pastor, J. 2005)

La capacidad motriz permite al ser humano mantener distintas posturas, desplazarse, tomar y manipular objetos o comunicarse a través del lenguaje, las expresiones y gestos faciales y corporales. En los animales existen múltiples repertorios innatos de comunicación mediante la expresión corporal (cantos y danzas de apareamiento en los pájaros, gestos amenazantes para marcar territorio o establecer jerarquía).

### **2.11.1 Cuerpo, Corporeidad y Motricidad:**

Los conceptos de cuerpo, corporeidad y motricidad se necesitan unos a otros cuando nos referimos al ser humano. Sergio (1996) habla de las dimensiones de la persona haciendo referencia a términos como corporeidad, motricidad, comunicación y cooperación, historicidad, libertad, noosfera y trascendencia, destacando que la motricidad emerge de la corporeidad. Está en el mundo como señal de un proyecto.

La motricidad acompaña a la corporeidad y ambas no se distinguen (Gomes de Freitas, 1998), pues cuando nos movemos es el cuerpo el que se mueve y nuestra corporeidad la que se manifiesta. Ser cuerpo implica habitar con otros cuerpos en la dimensión de la intercorporeidad (Bosi, 1995).

Entendemos la motricidad como la “vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (Trigo y

colaboradores, 1999). Dado que el concepto de corporeidad se refiere exclusivamente al ser humano, la motricidad, por lo mismo, también se contextualiza en la persona solamente y no en el animal. El animal posee movimiento, pero no tiene conciencia de ese movimiento, el movimiento es instinto, pero no cultura por lo que no podemos hablar en la especie de animal de motricidad, sino sólo de movimiento (Fonseca, 1996).

Para Trigo y colaboradores (1999), confundir el cuerpo con la corporeidad es limitar al ser humano a animal u objeto. La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones emociones, sentimientos, pensamientos son parte de ese cuerpo.

De esta manera, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría denominarse “cuerpo”) para entender y comprender al propio “humanes” (su corporeidad, su todo yo).

Por otra parte, Macazaga (1990) “Reconoce en la motricidad una doble dimensión, una externa y otra interna:

“La externa considera el fenómeno observable desde el exterior, es la motricidad de acción, “La que esta puesta en juego cuando el niño realiza un salto, un pase, una carrera, etc.” Y que requiere la actividad de las diferentes capacidades motrices en sus aspectos cualitativos (habilidades y destrezas básicas, esquema corporal y la estructura espacio- temporal.)

Por otro lado, la interna considera la motricidad vivida desde el interior, es el niño mismo actuando. “Es esta la motricidad de la expresión y la comunicación, se le llama también emocional”. La motricidad interna aporta datos muy interesantes para conocer la personalidad de aquel que está actuando (su forma de ser, de estar, de entender, de relacionarse con los demás y de actuar en función de situaciones)”.

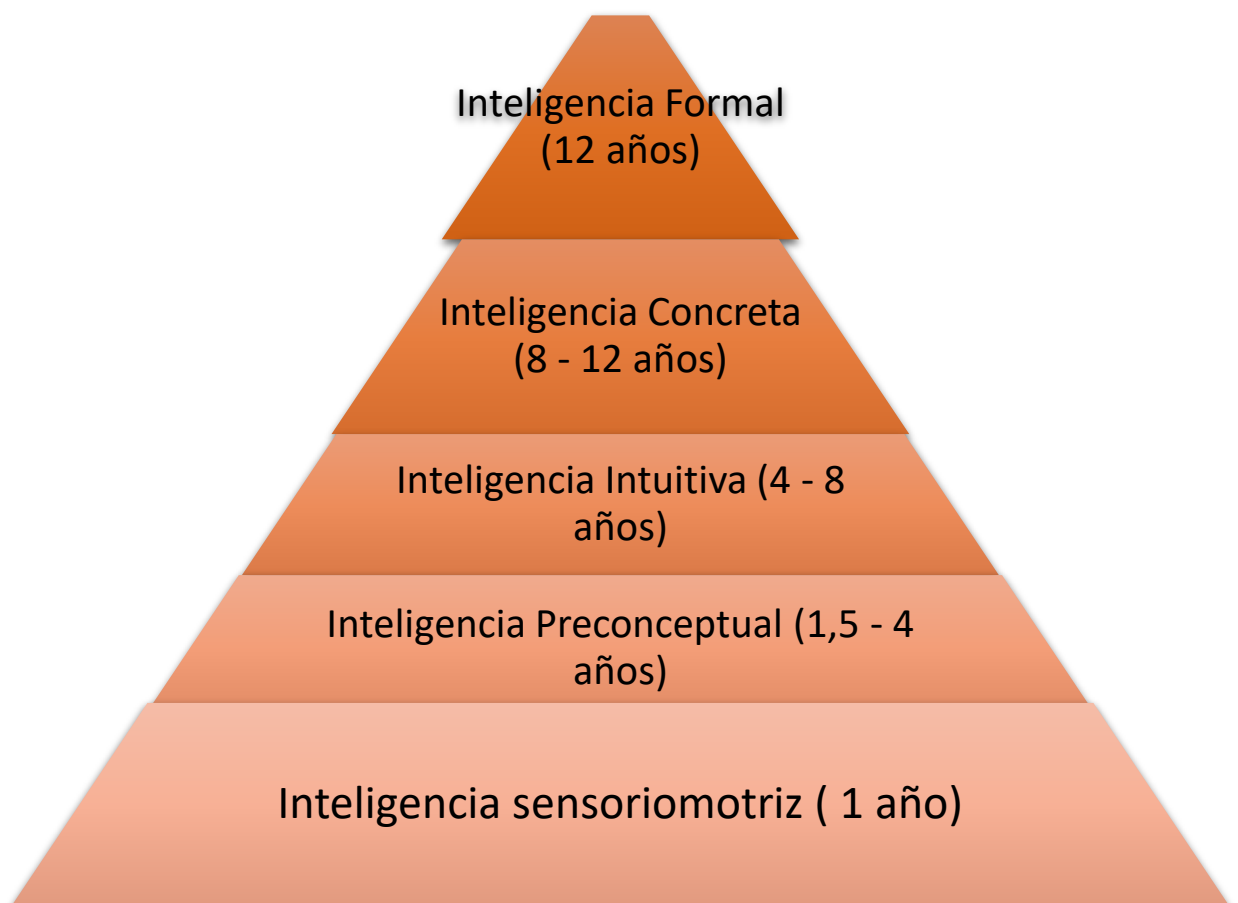
Macazaga (ibídem) señala que estos dos puntos de vista son distintos, pero ambos necesarios e inter - dependientes”. (Mediana y Gil, 2016, p. 43- 44).

Por último, Lagardera (1993), señala que la motricidad humana se puede enunciar como la capacidad de un sujeto para “generar movimiento de tipo autógeno, la motricidad es la expresión de una capacidad que permite movernos, esta se traduce en movimientos orgánicos funcionales, operativos o banales, pero también en sentir o pensar en ese movimiento, según lo expresado anteriormente, la motricidad humana comunica mucho más que formas, habilidades, procedimientos o rendimientos, y afecta a una parte extensa de la vida del ser humano en su tratamiento, donde pueden ser abordados por múltiples disciplinas: medicina, fisiología, biomecánica, psicología, pedagógica, entre otras.” (Mediana y Gil, 2016, p.44).

## **2.12 Desarrollo Motor.**

### **2.12.1 Teoría de Jean Piaget.**

La motricidad interviene en diferentes niveles del desarrollo en comparación a las funciones cognitivas de cada niño, por lo que comenta que “todos los mecanismos cognoscitivos reposan en la motricidad”. En donde también realizo un gráfico relacionando la motricidad e inteligencia, como se verá a continuación:



*Gráfico 1*

#### **2.12.1.1 Desarrollo cognitivo.**

Por otro lado, sostiene que, por medio de la actividad corporal, el niño piensa, crea, enfrenta sus problemas y aprende.

La estructura de la teoría cognitiva que menciona Piaget parte de la idea que el niño posee una herencia biológica, mezclada por distintos esquemas. Esta estructura hereditaria será determinante en el aprendizaje y su inteligencia, a través de la acción o experiencias dinámicas.

Siguiendo con lo anterior, redactamos que “Esta teoría argumenta que el ser humano posee **dos funciones: la organización y la adaptación**. Gracias a la organización, todos nuestros procesos psicológicos están organizados en diferentes sistemas coherentes, preparados para adaptarse a los cambios. La segunda función, la adaptación, opera a través de dos procesos que se

complementan: la **asimilación**, que implica incorporación de una experiencia al esquema existente, y la **acomodación**, que implica el ajuste o modificación del esquema existente”. (Ovejero, 2013. P.11.)

Por ende, el ser humano intenta equilibrar estos dos procesos, pero cuando no logra esta estabilidad surge lo que se llama conflicto cognitivo, que impulsa al sujeto a buscar nuevas soluciones. Cuando sus conocimientos previos no son suficientes para entender la realidad y esto da el pie para desarrollar nuevas realidades.

Piaget agrupó los cambios que se producen en los esquemas mentales en cuatro estadios asociados al desarrollo biológico:

- Estadio sensorio motor (de 0 a 24 meses).
- Estadio pre operacional (de 2 a 7 años).
- Estadio de operaciones concretas (de 7 a 12 años).
- Estadio de operaciones formales (desde los 12 años).

### **2.12.2 Teoría de Henri Wallon**

Lo extraordinario de Wallon “es que no se dio en el simple paso motor del estudio neurológico al enfoque psicológico, un cambio uno por el otro, o un reducir cualquiera de ellos al otro, sino que supo ver por primera vez la ligadura dialéctica desde un punto de vista genético entre lo técnico-postural con los procesos emocionales y más adelante, con el surgimiento de las representaciones mentales y aun de las personalidad en su estructura unitaria y en sus aspectos diferenciados”. (Jacobo, 2011, p. 33)

Para este autor “era muy importante la unión de lo psicológico y lo motor, se proclamó y combatió “la ilusión frecuente de los psicólogos de creer en forma o transformaciones de la vida psíquica únicamente reducibles a factores y elementos de la vida psíquica””. (Jacobo, 2011, p. 33)

“A lo largo de su obra, se esforzó por demostrar la acción recíproca entre las funciones mentales y las funciones motrices, intentando argumentar que la vida mental no resulta de relaciones univocas o de determinismo mecanicista; gracias a este autor, el componente psicológico y motor se ven como una unidad dialéctica, para concebir a la psicomotricidad como un comportamiento físico que tiene un enfoque socio físico; este hecho es de suma importancia para entender que lo motor es educable, ocurre de forma consciente, pues el ser humano puede auto regular su motricidad gracias a su desarrollo psicológico”. (Jacobo, 2011, p. 33)

Para Wallon, “el movimiento revierte una importancia insoslayable en el desarrollo psicológico del niño. Basó sus trabajos en la unidad psico - biológica del ser humano; donde psiquismo y motricidad, no constituyen dos dominios distintos, sino que representan la expresión de las relaciones reales del ser y del medio. Este autor distingue dos tipos de actividades motriz: “La actividad cinética (comprende los movimientos propiamente dichos y está dirigida al mundo exterior); Y la actividad tónica (mantiene al musculo en cierta tensión y viene siendo la tela de fondo en la cual se elaboran las actitudes, las posturas y la mímica)””. (Jacobo, 2011, p. 34)

La investigación de Wallon y Piaget, J. Evidenciaron como la actividad motriz representa un aporte material necesario para asegurar el paso de lo sensorio motor a lo representativo. (Jacobo, 2011, p. 36).

### 2.12.3 Teoría de David Gallahue

El gran mérito que desarrollo Gallahue fue la relación que desarrollo entre el desarrollo motor y la edad cronológica de los sujetos.

Fases del desarrollo motor de Gallahue:

- Fase de movimientos reflejos (de 0 a 1 año)
  - ✓ Estadio de reflejos arcaicos: hasta los 4 meses.
  - ✓ Estadio de reflejos de enderezamiento (ponerse en pie): de 4 meses a 1 año.
  
- Fase de los movimientos rudimentarios (de 1 a 2 años)
  - ✓ 2.1. Estadio de inhibición de reflejos: de 0 a 1 año.
  - ✓ 2.2. Estadio de pre - control: de 1 a 2 años.
  
- Fase de los movimientos fundamentales (de 2 a 7 años)
  - ✓ 3.1. Estadio inicial: de 2 a 3 años.
  - ✓ 3.2. Estadio elemental: de 4 a 5 años.
  - ✓ 3.3. Estadio de madurez: de 6 a 7 años.

Fase de los movimientos aplicados al deporte (de 7 a 15)

En esta etapa los patrones motores ya deben estar adquiridos por las etapas anteriores, al estar adquiridos por las etapas anteriores, existen dos probabilidades, el perfeccionamiento, esto quiere decir que los niños pueden afinar su rendimiento para alcanzar altos niveles o de lo contrario combinas los patrones para desarrollar destrezas para usarlas en un deporte convencional u otras manifestaciones. (Silva Pontigo, 2010)

- ✓ 4.1. Estadio general: de 7 a 10 años.
- ✓ 4.2. Estadio específico: de 11 a 13 años.



- ✓ 4.3. Estadio especializado: desde 14-15 años.



Ilustración 2

### 2.13 Psicomotricidad.

En los años cincuenta Ajuria Guerra (2013) propuso una educación para los movimientos del cuerpo, como una terapia para reeducar a los niños y niñas con problemas de aprendizaje y de comportamiento que no responden a la terapia tradicional. Sus trabajos se refieren mayormente al desarrollo de la postura y a la capacidad de observar un objeto, acercarse y agarrarlo con la mano y manipularlo, considerando el rol que juega al diálogo tónico en el desarrollo de esta postura y en la manipulación de dicho objeto. (Ajuria Guerra, 2013).

Por otra parte Aucouturier propone que es la práctica de acompañamiento de las actividades lúdicas del niño, concebida como un itinerario de maduración que favorece el paso del placer de hacer placer de pensar y que la práctica psicomotriz no ensaña al niño los requisitos del espacio, del tiempo, del esquema corporal, sino que pone en situación de vivir emocionalmente el

espacio, los objetos y la relación con el otro de descubrir y de descubrirse, única posibilidad para el de adquirir e integrar sin dificultad el conocimiento de su propio cuerpo, del espacio y del tiempo. (Aucouturier, 2013).

“Abordar el origen del concepto de psicomotricidad supone tener en cuenta la significación del cuerpo a lo largo de la historia. Desde las primeras civilizaciones (oriental, occidental, griega, edad media) hasta nuestros días, el significado del cuerpo ha sufrido innumerables transformaciones.

En un principio el cuerpo es, en cierto modo, descuidado a favor del espíritu, hasta que Descartes, y toda la influencia de su pensamiento en la evolución científica, lleva a considerar el cuerpo como “pieza del espacio visible” separado del “sujeto pensante”. (Mediana y Gil, 2016, p.19).

Ya en el siglo XIX el cuerpo humano comienza a ser estudiado, en primera instancia, por neurologistas, debido a la necesidad de comprender las estructuras cerebrales, y posteriormente por psiquiatras, para la clarificación de factores patológicos.

“La imagen primera del vocablo “psicomotricidad” está, pues, ligada a la debilidad motora y se centra en la idea de que es posible reeducar al sujeto retrasado estableciendo relaciones entre movimiento y psiquismo: “Cuanto más se estudian los desórdenes motores entre los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda”. (Dupré, 1925).

“Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores caen en el terreno fértil de diversos campos de la ciencia como la psicología genética (Wallon), la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra) y la pedagogía (Picq y Vayer), entre otras disciplinas.

Wallon es uno de los psicólogos que más se ha interesado por la psicomotricidad y que más ha influido en ella desde la perspectiva psicoafectiva, destacando el papel crucial que la intervención humana (factor social) juega en el crecimiento del niño”. (Mendiana y Gil, 2016, p.20).

A partir de las ideas de Wallon y continuando su obra, Ajuriaguerra publica trabajos sobre el tono y el psiquismo, y desarrolla métodos de relajación. Este autor consolida los principios y las bases de la psicomotricidad y se convierte en un psiquiatra infantil de renombre mundial.

“Y en la actualidad, al margen lo dicho en el punto anterior, se están produciendo acontecimientos importantes para el desarrollo de la psicomotricidad. Quizá el que más convenga destacar sea la constitución y actividad del Fórum Europeo de Psicomotricidad (FEP).

El Fórum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, en una reunión a la que asisten representantes de quince países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza)”. (Mendiana y Gil, 2016, p.23).

# **Capitulo III**

## **Marco Metodológico.**

### **3.1 Enfoque y tipo de investigación.**

La siguiente investigación tiene un enfoque cuantitativo, esta descripción metodológica se basa en la recolección de datos cuantitativos con el propósito de elaborar un plan detallado de procedimientos para analizar la comparación de la motricidad gruesa en dos grupos determinados, a través de un test de motricidad TGMD-2 (Ulrich, 2002). Frente a este caso se analizan niños y niñas migrantes de 9 años, provenientes de Haití en comparación a los niños chilenos de la misma edad. A modo de definición, Hernández Sampieri (2014) sostiene que:

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va agotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizaron las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (p.4)

### **3.2 Diseño de Investigación.**

Corresponde al Diseño No Experimental, lo que significa que las variables no se manipulan, ya que se observan los fenómenos tal cual se dan en la realidad del sujeto investigado. Por otro lado, es importante mencionar que las variables independientes son observadas en su contexto natural, por lo que no se manipulan, porque ya han sucedido.

Se define variable en estos siguientes tres párrafos según Sampieri (2014). En primer lugar, lo define como una “propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medir u observar”. Ejemplos de variables son el género, la edad, nacionalidad, etc.

Además, señala que “El concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida. Por ejemplo, la inteligencia, ya que es posible clasificar a las personas de acuerdo con su inteligencia; no todas las personas la poseen en el mismo nivel, es decir, varían en inteligencia”.

Y para finalizar, agrega “Las variables adquieren valor para la investigación científica cuando llegan a relacionarse con otras variables, es decir, si forman parte de una hipótesis o una teoría”.

Lo que es significativo para el estudio (Hernández Sampieri, 2014). En este caso la investigación apunta a medir y comparar las habilidades motoras gruesas de 2 grupos diferentes de niños y niñas, el primero es de niños y niñas haitianos/as de 9 años que emigran de Haití y el segundo grupo de niños y niñas chilenos/as de la misma edad, residentes en Chile. (En total 4 grupos). No se crea una situación, sino que se mide y compara lo ya existente, sin provocar nada intencionalmente.

Por ende, el diseño de investigación es transversal ya que se recolectan datos en un solo momento y se describen las variables en un momento dado. Según Hernández Sampieri, los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede. El propósito de esta investigación es medir a los grupos respecto de la motricidad gruesa, levantar esa información en un momento dado aplicando

un test en dos oportunidades seguidas, para poder reafirmar y evaluar el nivel de logro de los estudiantes.

### **3.3 Selección de los casos.**

- Niños y niñas residentes en Chile, que sean emigrantes de Haití de 9 años y niños y niñas originarios/as de Chile de la misma edad.

### **3.4 Población, Muestra y Criterios de Selección.**

- Población: 20 niños. (10 niños y niñas de la Fundación Colegio San Francisco de Asís, La Florida y 10 niños y niñas de la Escuela Básica Unión – Latinoamericana, Estación Central)
- Muestra: 10 niños provenientes de Haití de 9 años y 10 niños y niñas chilenos/as de la misma edad.

Muestreo No Probabilístico porque es seleccionado, ya que la elección de los niños (en este caso), será en relación con las características del problema investigación. (Sampieri, 2014, pág. 222).

Criterios de selección: Niños provenientes de Haití, con residencia mínima de 1 año en Chile.

Establecimientos Municipales ubicados en la Región Metropolitana, el primero ubicado en la comuna de Estación Central, Escuela Básica Unión Latinoamericana y el segundo ubicado en la comuna de La Florida, Fundación Educacional Colegio San Francisco de Asís.

### 3.5 Instrumentos que se aplicaran en el estudio.

Se aplicará el Test Desarrollo Motor Grueso (TGMD-2) de Ulrich, que tiene como objetivo, medir el desarrollo motor de los niños de 0 meses a 10 años. El TGMD-2 es un grupo de pruebas y puede ser realizado de acuerdo con el autor por: terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas y en general los profesores de educación física.

Según Ulrich (2000) la prueba puede ser utilizada fundamentalmente en:

- (a) identificar los niños que son un retraso considerable en el desarrollo de las habilidades motrices,
- (b) para planificar un programa de instrucción en el desarrollo de las habilidades motrices,
- (c) evaluar los progresos individuales en el desarrollo motor,
- (d) evaluar el éxito del programa de motricidad gruesa, y
- (e) para servir como un instrumento de medición en las investigaciones sobre el desarrollo motor grueso.

La prueba se compone de dos sub-pruebas que pretende medir la coordinación motora de los niños. Doce destrezas de movimiento fundamentales se agrupan en dos sub-pruebas:

(a) **sub-test locomotor**, mide las habilidades motoras gruesas que requieren movimientos fluidos y coordinados del cuerpo a medida que el niño se mueve en una dirección u otra.

1. Correr: la capacidad de avanzar de manera constante saltando escalones para que ambos pies abandonen el suelo por un instante con cada zancada.
2. Galope: la capacidad para llevar a cabo en forma rápida y natural tres tiempos de andar.



3. Hop, Salto: la capacidad de saltar una distancia mínima en cada pie
4. Salto: la capacidad de realizar todas las habilidades asociadas con saltar sobre un objeto
5. Salto horizontal: la capacidad para realizar un salto horizontal desde una posición de pie.
6. Deslizamiento: la capacidad de deslizarse en línea recta desde un punto a otro.

(b) **sub-test de control de objetos.** Esta subprueba mide las habilidades motoras gruesas que demuestran movimientos eficientes de lanzamiento, golpe y captura.

1. Golpear una pelota estacionaria: capacidad de golpear una pelota estacionaria o una pelota de plástico.
2. Botear estacionario: la capacidad de botear una pelota de básquetbol, un mínimo de cuatro veces con la mano dominante, antes de la captura de la bola con ambas manos, sin mover los pies.
3. Atrapar: la capacidad de atrapar una pelota de plástico que ha sido arrojada por debajo.
4. Patear: la capacidad de patear una pelota estacionaria con el pie preferido.
5. Tiro por encima de la cabeza: la capacidad de tirar una pelota desde un punto en una pared con la mano preferida.
6. Rodamiento debajo de la mano: capacidad de rodar una pelota entre dos conos con la mano preferida.

La prueba locomotora tiene por objeto medir las habilidades motoras gruesas que requieren de movimientos coordinados del cuerpo del niño (Ulrich, 2000). Evaluando doce habilidades motrices básicas, las cuales se agrupan en dos sub-test: uno de habilidades locomotoras, y otro de habilidades de control de objetos. La prueba de control de objetos se pretende medir la capacidad de

los niños en general en las habilidades manipulativas. Las seis competencias que conforman el aparato locomotor sub-test son: correr, galopar, brincar con un pie, saltar, salto horizontal y deslizamiento. Las seis competencias que conforman el control de objetos sub-test son: golpear un balón parado, bote estacionario, agarrar, patear, tirar encima de la cabeza y lanzar por debajo. Cada competencia tiene un conjunto de criterios de eficacia y rendimiento del niño, se evalúa mediante un 0 o un 1 para cada ensayo.

El test de desarrollo motor grueso TGMD-2, fue validado por Gatica y Vargas (2002), para ser utilizado en Chile. Por otra parte, Cano-Cappellacci, Aleitte y Durán (2015, p.2) destacan que el TGMD-2 ha sido validado en diversos países como China, Bélgica, Brasil y Chile. La validez nacional e internacional ha sido una razón trascendental para la elección del test.

Este test sirve para evaluar a todos los niños, como también a niños con trastorno en su desarrollo del aprendizaje, en estos últimos se puede realizar dos veces el test con la finalidad de mejorar su desarrollo motriz

### **3.6 Procedimiento**

En primer lugar, se eligieron los establecimientos de acuerdo a las características de la investigación y se solicitó una reunión con el director y jefe de UTP de cada establecimiento.

En segundo lugar, se envió una autorización a los apoderados para consentir la aplicación del test TGMD -2 a los niños. Una vez firmada la autorización se solicitó la fecha y hora para la aplicación del instrumento de evaluación del test TGMD – 2.

En tercer lugar, se aplicaron los test. En el establecimiento correspondiente a la comuna de La Florida, se implementó el test el día 9 de octubre a las 9.30 am. Se realizó el test por completo a la muestra correspondiente a los niños chilenos. Por otro lado, el día martes 1 de octubre se dio inicio la aplicación del

test en la Escuela Básica Unión Latinoamericana, correspondiente a la muestra de los niños haitianos. Sin embargo, no se alcanzó a implementar el test por completo por temas de horarios del establecimiento. Se continuó el test el día 29 de octubre, pero por la aplicación del SIMCE no se pudo terminar el test ese día postergando para el día 7 de noviembre la finalización del test de este establecimiento.

En cuarto lugar, tras realizar el test a los colegios, se procedió a procesar la información recopilada mediante el programa estadístico SPSS. Los datos recopilados se utilizaron para verificar el cociente motor de niños chilenos y haitianos dentro de la tabla del test (TGMD-2) para luego analizarlos si están dentro del promedio. Se aplicaron distintos análisis estadísticos.

Finalmente, el grupo se reunió para analizar los datos y desarrollar las conclusiones.

### **3.7 Validez y Confiabilidad**

El test TGMD-2 fue creado por Ulrich (2002), para evaluar el desarrollo de las Habilidades Motrices Gruesas en niños entre los 3 y 10 años 11 meses. Este instrumento responde a la necesidad de saber las conductas motrices, que son evaluadas con 2 pruebas (Locomotor y Control de Objetos), que luego se subdividen.

Para lograr dominar una destreza motriz, el niño debe estar previamente desarrollado según la edad madurativa o etapa de progreso. Por otro lado, el test, categoriza los puntajes obtenidos en 7 categorías: muy pobre, bajo el promedio, promedio, sobre el promedio, superior y muy superior, todo esto es en base a la edad y su género.

El test TGMD – 2, fue validado por Gatica y Vargas (2002), para ser utilizado en Chile. Por otra parte, Cano-Cappellacci, Aleitte y Durán (2015, p.2) destacan que el TGMD-2 ha sido validado en diversos países como China,

Bélgica, Brasil y Chile. La validez nacional e internacional ha sido una razón trascendental para la elección del test.

En cuanto a la confiabilidad, se ha observado que el test se utilizó en diferentes tesis (o seminario de grados):

- Desarrollo motriz de niños y niñas pre-escolares según índice de masa corporal normo peso, sobre-peso y obesidad, de dos jardines dependientes de Junji, Viña del Mar. (Trabajo de título para optar al grado de licenciado en educación y al título de Profesor de Educación Física)
- Nivel de desarrollo motor grueso en etapa pre escolar: clases con educadora de párvulo y con profesor de educación física. (Seminario para optar al grado en licenciado en educación y título de Profesor en Educación Media en Educación Física)
- Nivel de desarrollo motor grueso en escolares de dos establecimientos públicos de la comuna de Talcahuano, a través del TGMD-2. (Seminario de investigación para optar al grado académico de Licenciado en Educación)

Estas son algunas de las investigaciones que han sido fundamentales para saber la confiabilidad del test, saber si cumplen realmente su objetivo que es el de evaluar la motricidad gruesa en niños, dependiendo de la edad que los investigadores elijan, acorde a la tesis que se proponga.

### **3.7 Descripción del test.**

Para evaluar este test, se utilizó una hoja de registro (por sujeto) del examinador en la cual se anotaron los datos de la identificación y los resultados en las repeticiones de los test locomotor y control de objetos (12 pruebas a evaluar repitiéndolas en dos ocasiones). Se anotaron los resultados obtenidos de cada prueba realizada (la puntuación bruta, puntuación estándar, el percentil, la edad que equivale a su resultado, la suma estándar y el cociente motor grueso).

En los criterios de cada prueba se les asignó a cada alumno un valor de 1 en el caso de éxito y un 0 en caso de no realización del criterio. Al hacer el análisis, se suman las puntuaciones de la sub-escala locomotora y de la sub-escala control de objetos, donde finalmente se obtiene una puntuación bruta. Esta puntuación es necesaria pasarla a una puntuación estándar por medio de una tabla. (Véase en anexo 2), donde se verifican las diferencias que pueda haber en función de la edad del sujeto. Esta puntuación también da el percentil en el que se encuentra el sujeto con respecto a una media y a una edad motriz que se encuentra el sujeto en el apartado locomotor. Y en el de control de objeto. Tras esto se suman las puntuaciones estándares y da un percentil general y un cociente general (Nivel de desarrollo motor grueso), que será peor o mejor en función de su mayor o menor número.

# **Capitulo IV**

## **Análisis de la información.**

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Se utilizó el programa estadístico SPSS 24.0 para Windows. Se realizaron análisis descriptivos como medias y desviaciones estándar. También se utilizó estadística inferencial con pruebas U de Mann-Whitney para comparar los resultados de desarrollo motor entre damas y varones, y entre estudiantes chilenos y haitianos. Se utilizó un valor  $p < 0,05$  para establecer diferencias significativas.

En otro sentido, esta idea de presentar resultados pasados por el programa SPSS 24.0 surgió para poder dar una presentación más confiable, pudiendo de esta manera establecer diferencias matemáticamente significativas. De ahí que, aunque hay resultados más óptimos en ambos grupos de niños y niñas chilenos/as al aplicar solo el TGMD2, con SPSS 24.0 se constata que solo el grupo de varones haitianos logra la diferencia significativa en la prueba de control de objetos, que al aplicar el programa estadístico pasa a constituirse un resultado confiable y válido.

## **RESULTADOS**

En la tabla 1 se observan los promedios de puntajes obtenidos en los sub-test de locomoción y control de objetos del TGMD-2 según el sexo y nacionalidad de la muestra. La prueba U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas entre damas y varones en ninguno de las dos sub-pruebas. Misma situación que ocurre al comparar los puntajes según nacionalidad.

En la tabla 2 se aprecian los puntajes de los dos sub-test según la nacionalidad de niños y niñas. En este caso, sólo se observan diferencias

significativas entre los niños chilenos y haitianos en el control de objetos ( $p=0,015$ ) donde los segundos presentan un puntaje mayor.

La figura 1 muestra los puntajes obtenidos en la dimensión locomoción y control de objetos según sexo y nacionalidad de la muestra.

Tabla 1.

*Pruebas U de Mann-Whitney comparando los puntajes del desarrollo motor según sexo y nacionalidad.*

	Sub-test locomoción	Sub-test control de objetos	TOTAL
Damas	38,9±4,2	44,6±2,9	83,5±5,2
Varones	37,0±8,9	43,5±2,6	80,5±10,1
<i>p</i>	0,970	0,221	0,761
Chilenos	37,7±7,8	43,5±2,5	81,2±9,3
Haitianos	38,2±6,2	44,6±3,0	82,8±6,8
<i>p</i>	0,910	0,207	0,761

Tabla 2.

*Pruebas U de Mann-Whitney comparando los puntajes del desarrollo motor de los niños/as según nacionalidad.*

Sexo	Variables	Chilenos	Haitianos	<i>p</i>
Niños	Sub-test locomoción	36,0±9,9	41,6±3,8	0,295
	Sub-test control de objetos	41,6±1,8	45,8±1,6	0,015*
	TOTAL	77,6±11,1	87,4±3,6	0,074
Niñas	Sub-test locomoción	39,4±5,5	34,8±6,5	0,347
	Sub-test control de objetos	45,4±1,1	43,4±3,8	0,283
	TOTAL	84,8±6,5	78,2±6,0	0,245



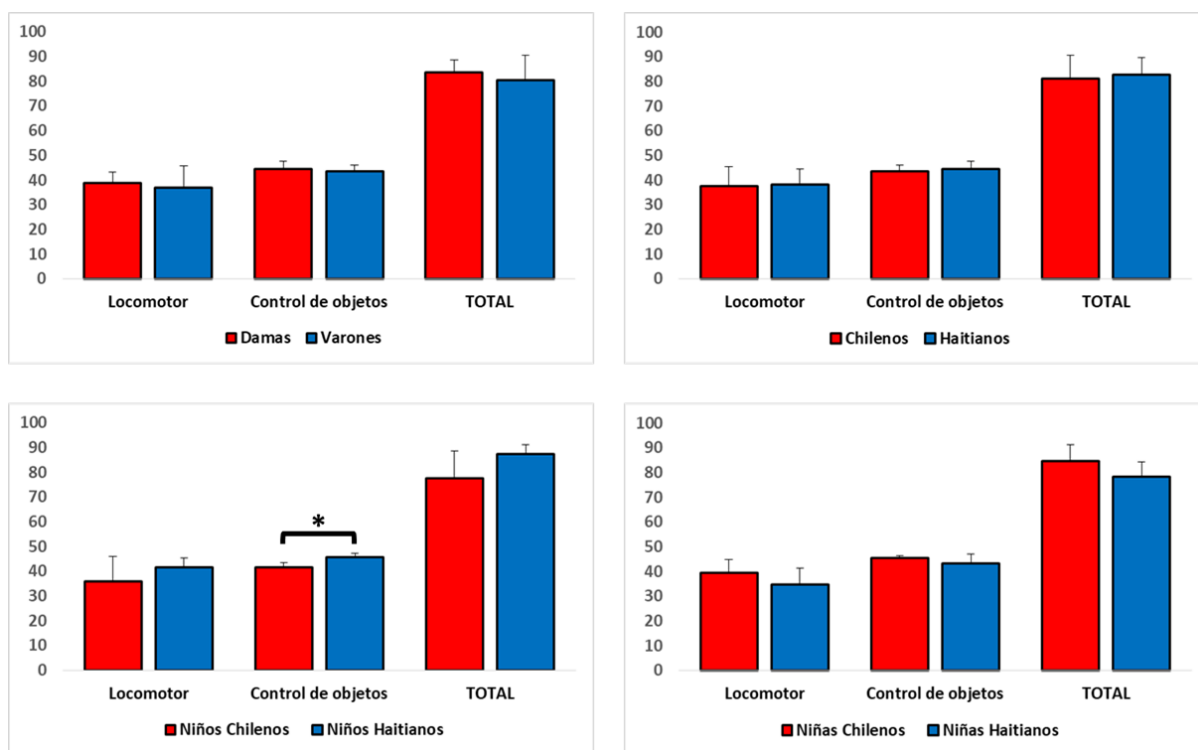


Figura 1. Puntajes del sub-test locomoción y control de objetos según sexo y nacionalidad.

En la tabla 3 y 4 se muestran los porcentajes de estudiantes en cada categoría del cociente motor según sexo y nacionalidad. Las pruebas de Chi-cuadrado no muestran diferencias entre damas y varones, tampoco entre estudiantes chilenos y haitianos.

La figura 2 muestra los porcentajes de cada categoría del test TGMD-2 según sexo y nacionalidad de la muestra.

Tabla 3.

*Pruebas de Chi-cuadrado comparando el cociente motor según sexo y nacionalidad.*

	Muy pobre	Pobre	Promedio	Sobre el promedio	Excelente	<i>p</i>
Damas	0%	10%	70%	10%	10%	0,661
Varones	10%	20%	60%	10%	0%	
Chilenos	0%	10%	80%	10%	0%	0,554
Haitianos	10%	20%	50%	10%	10%	

Tabla 4.

*Pruebas de Chi-cuadrado comparando el cociente motor de los niños/as según nacionalidad.*

	Muy pobre	Pobre	Promedio	Sobre el promedio	Excelente	<i>p</i>
Niños chilenos	0%	0%	80%	20%	0%	0,198
Niños haitianos	20%	40%	40%	0%	0%	
Niñas chilenas	0%	20%	80%	0%	0%	0,370
Niñas haitianas	0%	0%	60%	20%	20%	

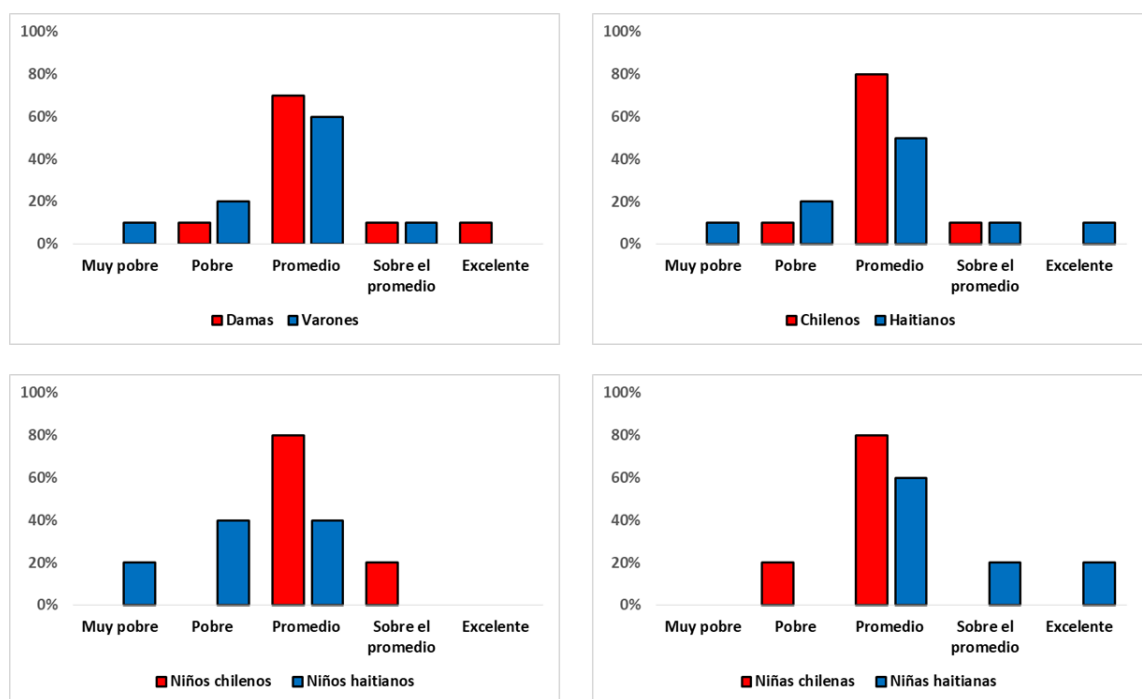


Figura 2. Cociente motor del TGMD-2 según sexo y nacionalidad.

A continuación, se exponen los resultados y análisis de los datos recopilados solo en la prueba TGMD2, sin SPSS. En la primera tabla se presentan el resumen de resultados de cociente motor, que es la suma del subtest locomotor más el subtest de control de objetos, con las puntuaciones de todos los niños y niñas participantes, consignando además el nivel logrado.

**COCIENTE MOTOR.**

	<b>LOCOMOTOR + CONTROL DE OBJETO.</b>	<b>COCIENTE MOTOR.</b>	<b>NIVEL.</b>
<hr/>			
CHILE			
Sujeto 1 (niño)	18	94	PROMEDIO
Sujeto 2 (niño)	25	115	SOBRE EL PROMEDIO
Sujeto 3 (niño)	19	97	PROMEDIO
Sujeto 4 (niño)	21	103	PROMEDIO
Sujeto 5 (niño)	20	100	PROMEDIO
Sujeto 6 (niña)	19	97	PROMEDIO
Sujeto 7 (niña)	21	103	PROMEDIO
Sujeto 8 (niña)	20	100	PROMEDIO
Sujeto 9 (niña)	17	91	PROMEDIO
Sujeto 10 (niña)	15	85	BAJO EL PROMEDIO
HAITÍ			
Sujeto 1 (niño)	22	106	PROMEDIO
Sujeto 2 (niño)	7	61	MUY POBRE
Sujeto 3 (niño)	18	94	PROMEDIO
Sujeto 4 (niño)	16	88	BAJO EL PROMEDIO
Sujeto 5 (niño)	16	88	BAJO EL PROMEDIO
Sujeto 6 (niña)	24	112	SOBRE EL PROMEDIO
Sujeto 7 (niña)	19	97	PROMEDIO
Sujeto 8 (niña)	27	121	SUPERIOR
Sujeto 9 (niña)	17	91	PROMEDIO
Sujeto 10 (niña)	22	106	PROMEDIO

---

*Tabla 1*

Como se puede observar la mayoría de los niños y niñas evaluados/as en motricidad gruesa están en el nivel promedio y por sobre el promedio en ambas sub pruebas de locomoción y control de objetos, solo analizando los resultados del test TGMD2. Como se aprecia estos resultados son mucho más elevados, que si los comparamos con el análisis estadístico del programa SPSS 24 respecto de los contenidos de los subtest evaluado en locomoción y control de objetos.

## ANÁLISIS POR SEXO

### Estadísticas de grupo

	sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
locomotor_1	femenino	10	38,9000	4,22821	1,33708
	masculino	10	37,0000	8,86942	2,80476
control_de_objetos_1	femenino	10	44,6000	2,87518	,90921
	masculino	10	43,5000	2,63523	,83333
total_1	femenino	10	83,5000	5,16935	1,63469
	masculino	10	80,5000	10,12423	3,20156

Tabla 2

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	locomotor_1	control_de_objetos_1	total_1
U de Mann-Whitney	49,500	34,000	46,000
W de Wilcoxon	104,500	89,000	101,000
Z	-,038	-1,223	-,304
Sig. Asintótica(bilateral)	,970	,221	,761
Significación exacta [2*(sig. Unilateral)]	,971 <sup>b</sup>	,247 <sup>b</sup>	,796 <sup>b</sup>

Tabla 2.1

Al analizar la tabla 2, la totalidad de niños y niñas en cociente motor se observa la diferencia que existe entre Damas y Varones. Se puede apreciar que en la media total los varones tienen un menor nivel de desarrollo motor grueso en sus puntajes y esto sucede también en cada prueba por separado, tanto en locomoción como en control de objeto. Arrojando en total un 80.5 los varones y un 83.5 las damas.

Respecto de los estadísticos de prueba se expone que, en el ámbito locomotor, la significancia es de 0,970 y en control de objetos es 0,221, dando como resultado 0,761. Esto quiere decir que no existen diferencias significativas según los parámetros utilizados por el programa SPSS entre los grupos de niñas y niños.

**Tabla cruzada sexo\*Cociente\_motor\_1**

			Cociente_motor_1					
			Muy pobre	Bajo el promedio	Promedio	Sobre el promedio	Excelente	Total
sexo femenino	Recuento		0	1	7	1	1	10
	% dentro de sexo		0,0%	10,0%	70,0%	10,0%	10,0%	100,0%
masculino	Recuento		1	2	6	1	0	10
	% dentro de sexo		10,0%	20,0%	60,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento		1	3	13	2	1	20
	% dentro de sexo		5,0%	15,0%	65,0%	10,0%	5,0%	100,0%

*Tabla 2.2*

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,410 <sup>a</sup>	4	,661
Razón de verosimilitud	3,189	4	,527
Asociación lineal por lineal	1,834	1	,176
N de casos válidos	20		

a. 8 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

*Tabla 2.3*

En la tabla 2.2, se observan los porcentajes comparativos entre sexo femenino y masculino en cociente motor. Al analizar, vemos que el 70% de las mujeres pertenece a la categoría promedio, en comparación con los hombres, obteniendo un 60%, en la misma.

En cambio, los niños obtienen un 10% en “muy pobre”, 20% “bajo el promedio”, 10% “sobre el promedio”. En relación con las niñas, que consiguen un 10% “bajo el promedio”, 10% “sobre el promedio” y un 10% en la categoría “excelente”. Lo que quiere decir esto, es que las niñas tienen un mejor desarrollo motor grueso, ya que en las categorías “promedio”, “sobre el promedio” y “excelente” obtienen un mayor porcentaje en relación con los niños.

Pero en relación al Chi-cuadrado de Pearson y al resultado de la significación asintótica que es de 0,661, es decir, no existen diferencias significativas al comparar niños con niñas.

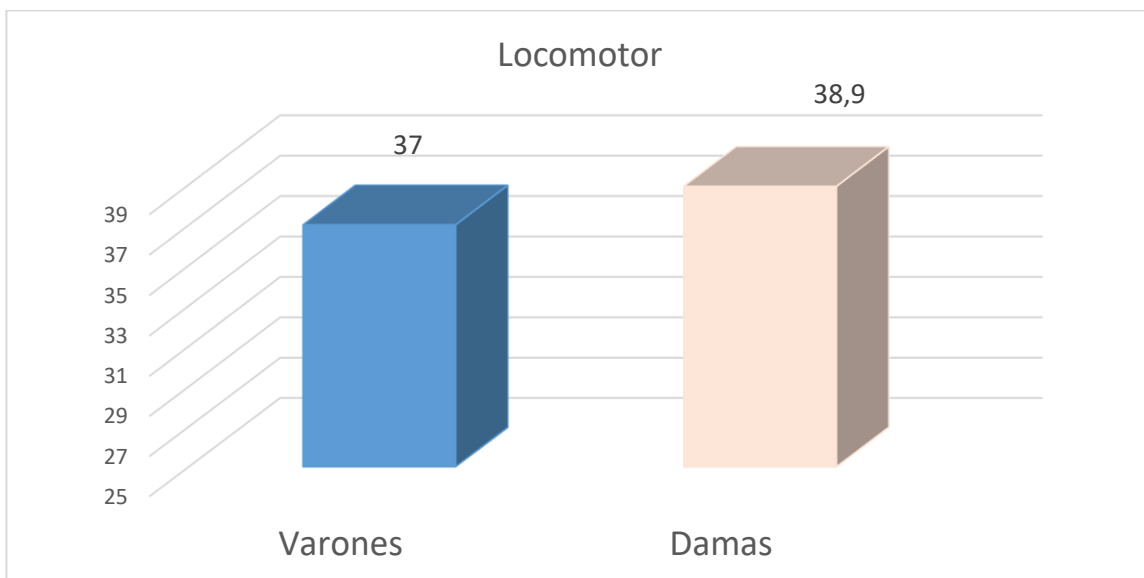


Figura 1

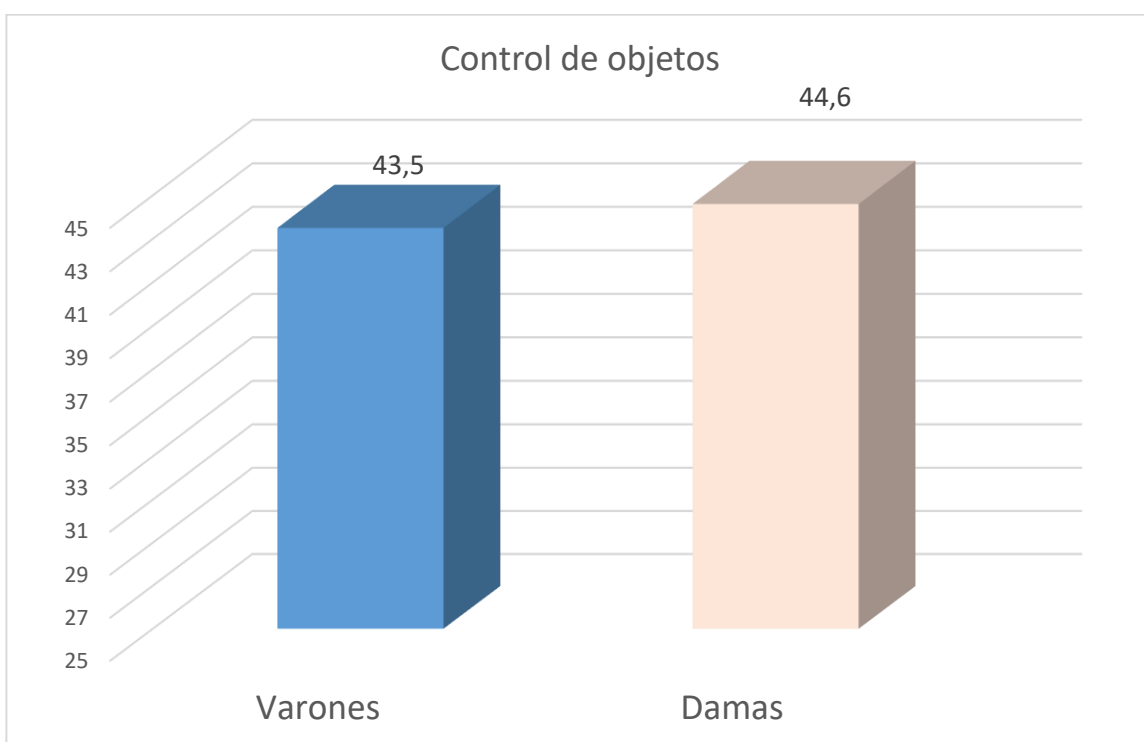
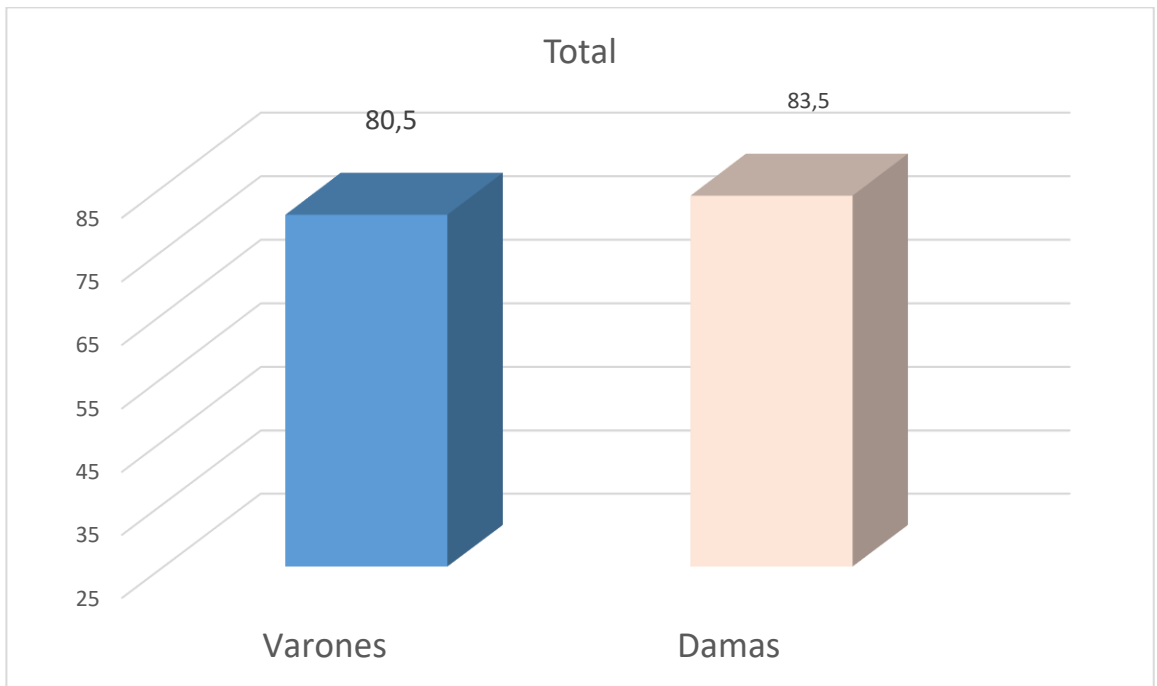


Figura 1.1



*Figura 1. 2*



## ANÁLISIS POR NACIONALIDAD

### Estadísticas de grupos por país

	nacionalidad	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
locomotor_2	Chilenos	10	37,7000	7,77532	2,45877
	Haitianos	10	38,2000	6,16081	1,94822
control_de_objetos_2	Chilenos	10	43,5000	2,46080	,77817
	Haitianos	10	44,6000	3,02581	,95685
total_2	Chilenos	10	81,2000	9,34285	2,95447
	Haitianos	10	82,8000	6,74619	2,13333

Tabla 3

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	locomotor_2	control_de_objetos_2	total_2
U de Mann-Whitney	48,500	33,500	46,000
W de Wilcoxon	103,500	88,500	101,000
Z	-,114	-1,261	-,304
Sig. asintótica(bilateral)	,910	,207	,761
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,912 <sup>b</sup>	,218 <sup>b</sup>	,796 <sup>b</sup>

Tabla 3.1

Al observar los resultados en ambas pruebas se presenta un mayor puntaje por parte del grupo de niños(as) haitianos(as). En total los niños haitianos presentan 82.8 por sobre los 81.2 de los niños de Chile.

En la tabla 3.1 se presenta el resultado de la suma del ámbito Locomotor y control de objetos en el cual no presenta diferencias significativas según los rangos apreciados. Presentando una significancia en Locomotor 0,910 y control de objetos 0,207, dando esto como resultado 0,761.

**Tabla cruzada nacionalidad\*cociente\_motor\_2**

			cociente_motor_2					
			Muy pobre	Bajo el promedio	Promedio	Sobre el promedio	Excelente	Total
nacionalidad Chile	Recuento		0	1	8	1	0	10
	% dentro de nacionalidad		0,0%	10,0%	80,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Haití	Recuento		1	2	5	1	1	10
	% dentro de nacionalidad		10,0%	20,0%	50,0%	10,0%	10,0%	100,0%
Total	Recuento		1	3	13	2	1	20
	% dentro de nacionalidad		5,0%	15,0%	65,0%	10,0%	5,0%	100,0%

*Tabla 3.2*

### Pruebas de chi-cuadrado

---

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,026 <sup>a</sup>	4	,554
Razón de verosimilitud	3,811	4	,432
Asociación lineal por lineal	,073	1	,787
N de casos válidos	20		

a. 8 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

---

*Tabla 3.3*

Por otro lado, en la tabla 3.2 se presenta la diferencia de cociente motor en porcentajes, haciendo la comparación entre chilenos y haitianos. Por un lado, en la categoría “Promedio” presentan un 80% los niños chilenos y 50% los niños de Haití. No obstante, en Chile, en el nivel “bajo el promedio” existe un 10%, en la categoría “sobre el promedio” un 10%. Por el contrario, con Haití, que en la categoría “muy pobre” presenta un 10%, en “bajo el promedio” un 20%, “sobre el promedio” un 10% y “excelente” un 10%.

A pesar de esto, los resultados según el Chi-cuadrado de Pearson, que se visualiza en la tabla 3.3, la significación asintótica es de 0,554, esto quiere decir que no existen diferencias significativas.

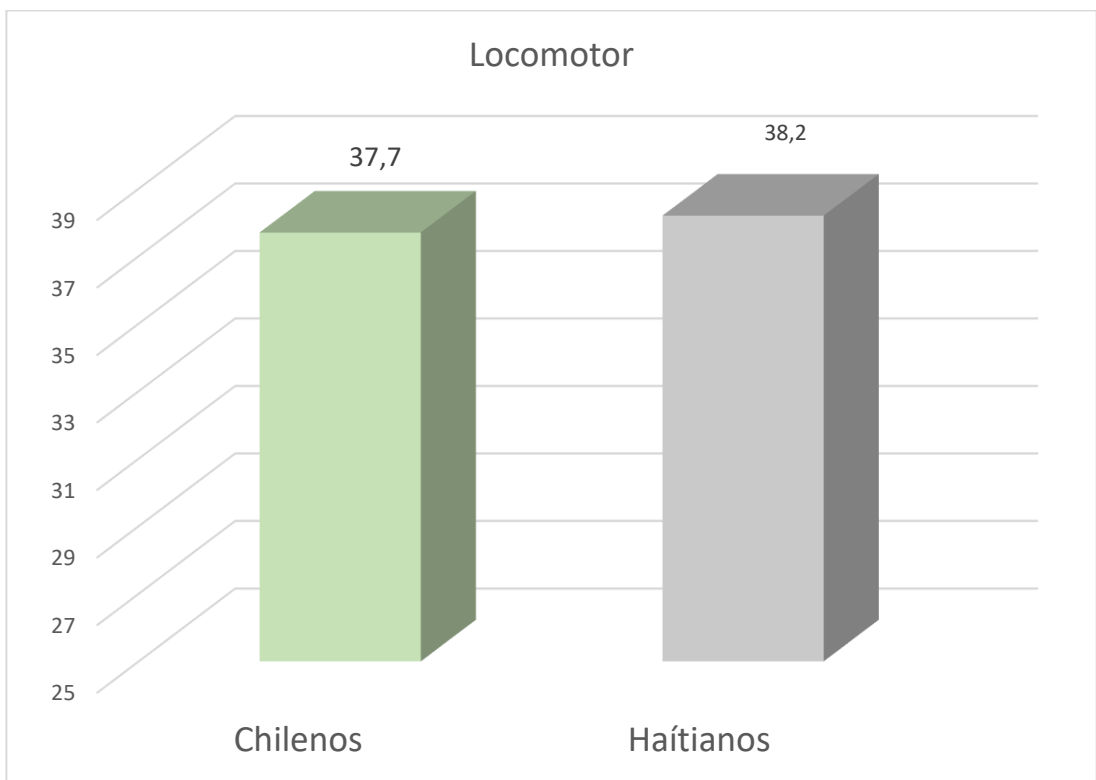


Figura 2

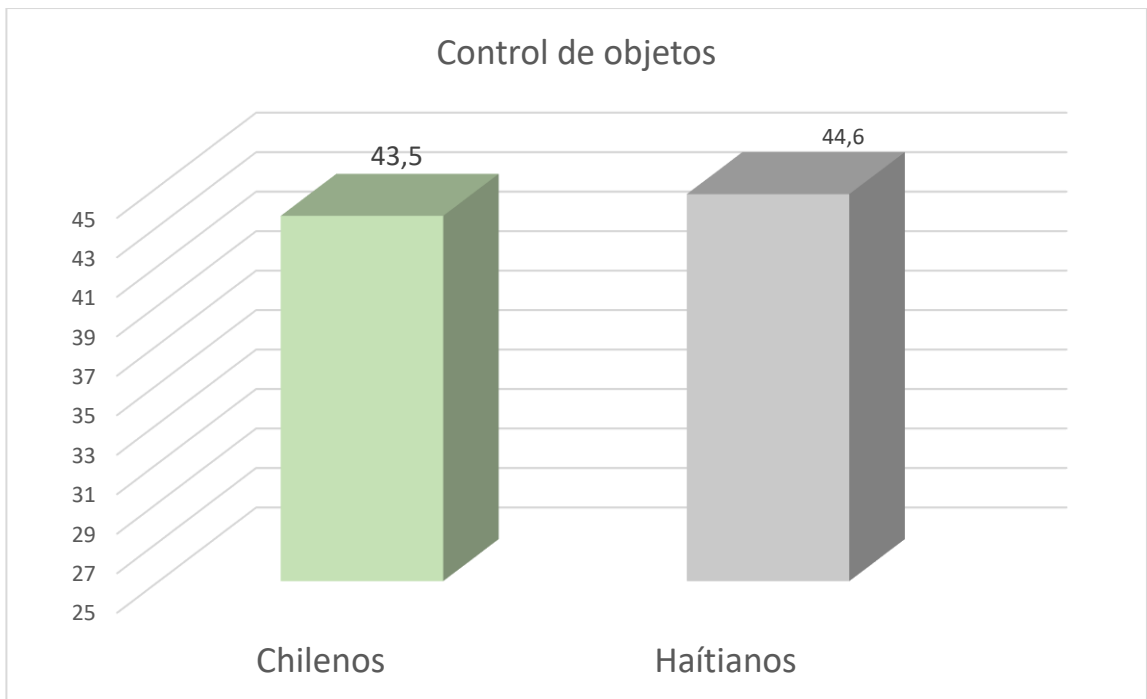
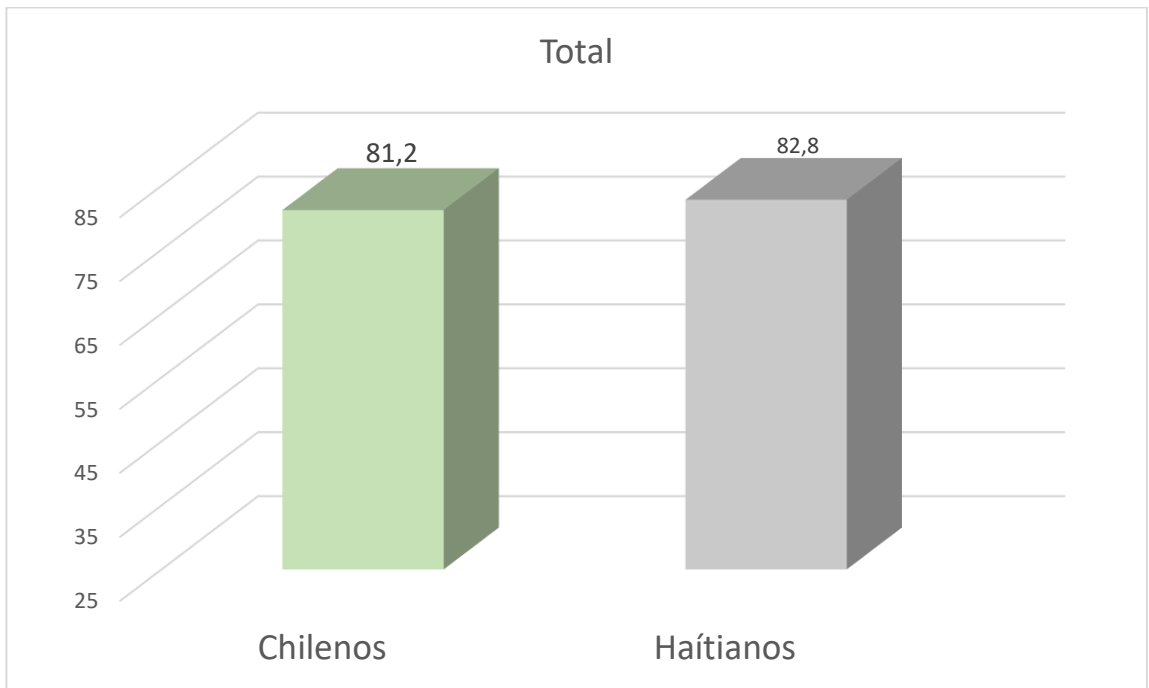


Figura 2.2



*Figura 2.3*

## ANÁLISIS ENTRE NIÑOS.

### Estadísticas de grupo

	niños	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
locomotor_3	Chilenos	5	36,0000	9,92472	4,43847
	Haitianos	5	41,6000	3,84708	1,72047
control_de_objetos_3	Chilenos	5	41,6000	1,81659	,81240
	Haitianos	5	45,8000	1,64317	,73485
total_3	Chilenos	5	77,6000	11,05893	4,94571
	Haitianos	5	87,4000	3,64692	1,63095

Tabla 4

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	locomotor_3	control_de_objetos_3	total_3
U de Mann-Whitney	7,500	1,000	4,000
W de Wilcoxon	22,500	16,000	19,000
Z	-1,048	-2,424	-1,786
Sig. asintótica(bilateral)	,295	,015	,074
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,310 <sup>b</sup>	,016 <sup>b</sup>	,095 <sup>b</sup>

Tabla 4.1

Lo que hace referencia a la tabla 4.1, donde refleja la significancia en locomoción 0,295 y en control de objetos 0,015 y el total de 0,074.

**Tabla cruzada niños\*cociente\_motor\_3**

			cociente_motor_3				
			Muy pobre	Bajo el promedio	Promedio	Sobre el promedio	Total
niños	Niños chilenos	Recuento	0	0	4	1	5
		% dentro de niños	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	Niños haitianos	Recuento	1	2	2	0	5
		% dentro de niños	20,0%	40,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Total		Recuento	1	2	6	1	10
		% dentro de niños	10,0%	20,0%	60,0%	10,0%	100,0%

Tabla 4.2

De acorde a la tabla visualizada, se puede concluir que Chile obtiene un mejor desarrollo motor grueso, pero de acuerdo a la tabla 4.3, según la significación asintótica del Chi-cuadrado de Pearson, el resultado es de un 0,198, esto quiere decir que no existen diferencias significativas al comparar niños chilenos con niños haitianos.

## Pruebas de chi-cuadrado

---

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,667 <sup>a</sup>	3	,198
Razón de verosimilitud	6,225	3	,101
Asociación lineal por lineal	3,689	1	,055
N de casos válidos	10		

a. 8 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

---

*Tabla 4.3*

En la tabla 4.2, se observan los porcentajes de comparación entre niños haitianos y niños chilenos, solo varones. En donde presentan un 80% en nivel “promedio” los niños chilenos, en cambio los niños haitianos logran un 40% en el mismo nivel.

Por otro lado, en la categoría “sobre el promedio”, Chile adquiere un 20%, en cambio, en el nivel “bajo el promedio”, Haití obtiene un 40%, mientras que en el nivel “muy pobre”, logra un 20%.



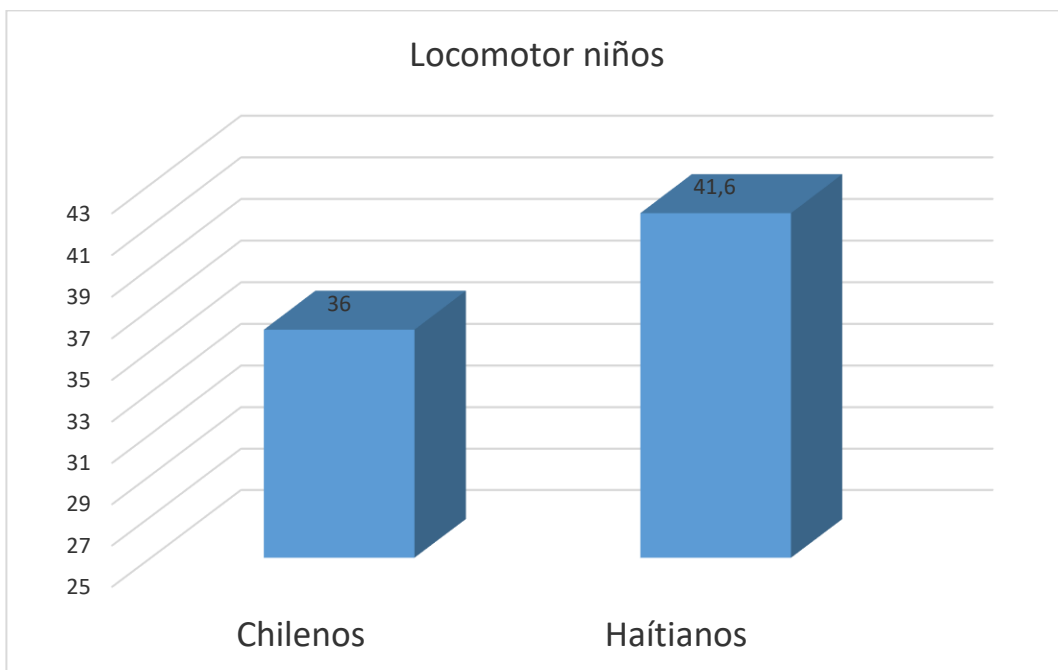


Figura 3

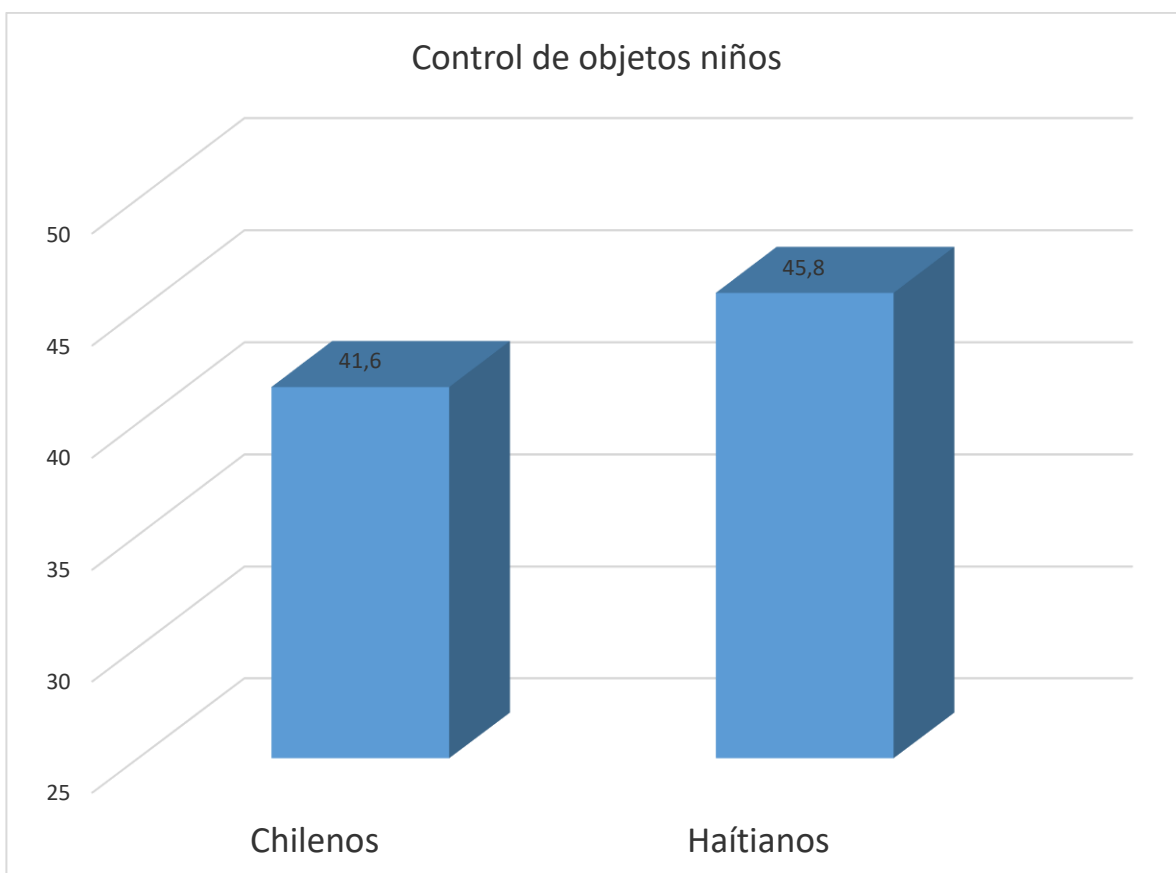
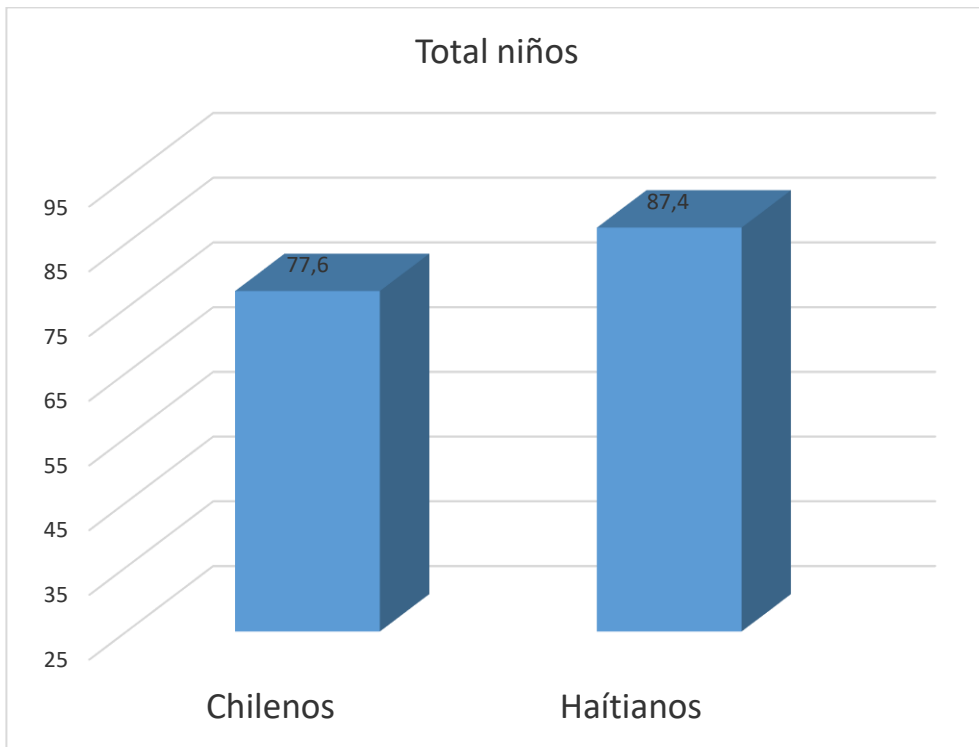


Figura 3.1



*Figura 3.2*

## ANÁLISIS ENTRE NIÑAS.

### Estadísticas de grupo

	niñas	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
locomotor_4	Chilenas	5	39,4000	5,50454	2,46171
	Haitianas	5	34,8000	6,45755	2,88791
control_de_objetos_4	Chilenas	5	45,4000	1,14018	,50990
	Haitianas	5	43,4000	3,78153	1,69115
total_4	Chilenas	5	84,8000	6,45755	2,88791
	Haitianas	5	78,2000	6,01664	2,69072

Tabla 5

### Estadísticos de prueba<sup>a</sup>

	locomotor_4	control_de_objetos_4	total_4
U de Mann-Whitney	8,000	7,500	7,000
W de Wilcoxon	23,000	22,500	22,000
Z	-,940	-1,074	-1,163
Sig. asintótica(bilateral)	,347	,283	,245
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,421 <sup>b</sup>	,310 <sup>b</sup>	,310 <sup>b</sup>

Tabla 5.1

En la Tabla 5 se observa que las niñas chilenas presentan mejores puntajes que las niñas haitianas, en total 84.8 y 78.2 respectivamente.

En la tabla 5.1 se expone los resultados finales de locomoción y control de objetos, demostrando que no existe diferencia entre niñas chilenas y niñas haitianas. Locomoción 0,347 y control de objetos 0.283 dando un total de 0,245, establecido por el programa SPSS.

**Tabla cruzada niñas\*cociente\_motor\_4**

			cociente_motor_4				
			Bajo el promedio	Promedio	Sobre el promedio	Excelente	Total
niñas	Niñas chilenas	Recuento	1	4	0	0	5
		% dentro de niñas	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Niñas haitianas	Niñas haitianas	Recuento	0	3	1	1	5
		% dentro de niñas	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Total	Total	Recuento	1	7	1	1	10
		% dentro de niñas	10,0%	70,0%	10,0%	10,0%	100,0%

*Tabla 5.2*

## Pruebas de chi-cuadrado

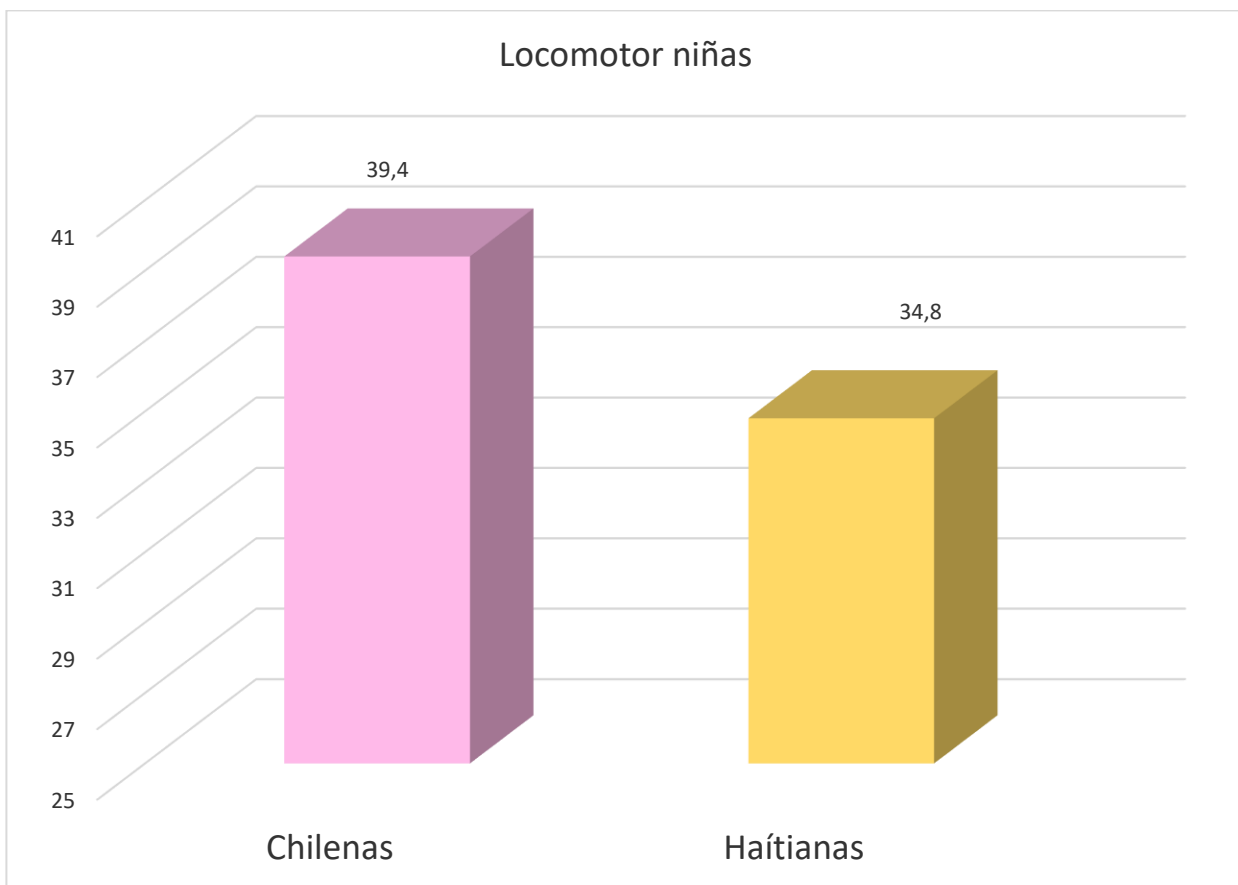
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,143 <sup>a</sup>	3	,370
Razón de verosimilitud	4,302	3	,231
Asociación lineal por lineal	2,571	1	,109
N de casos válidos	10		

a. 8 casillas (100,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,50.

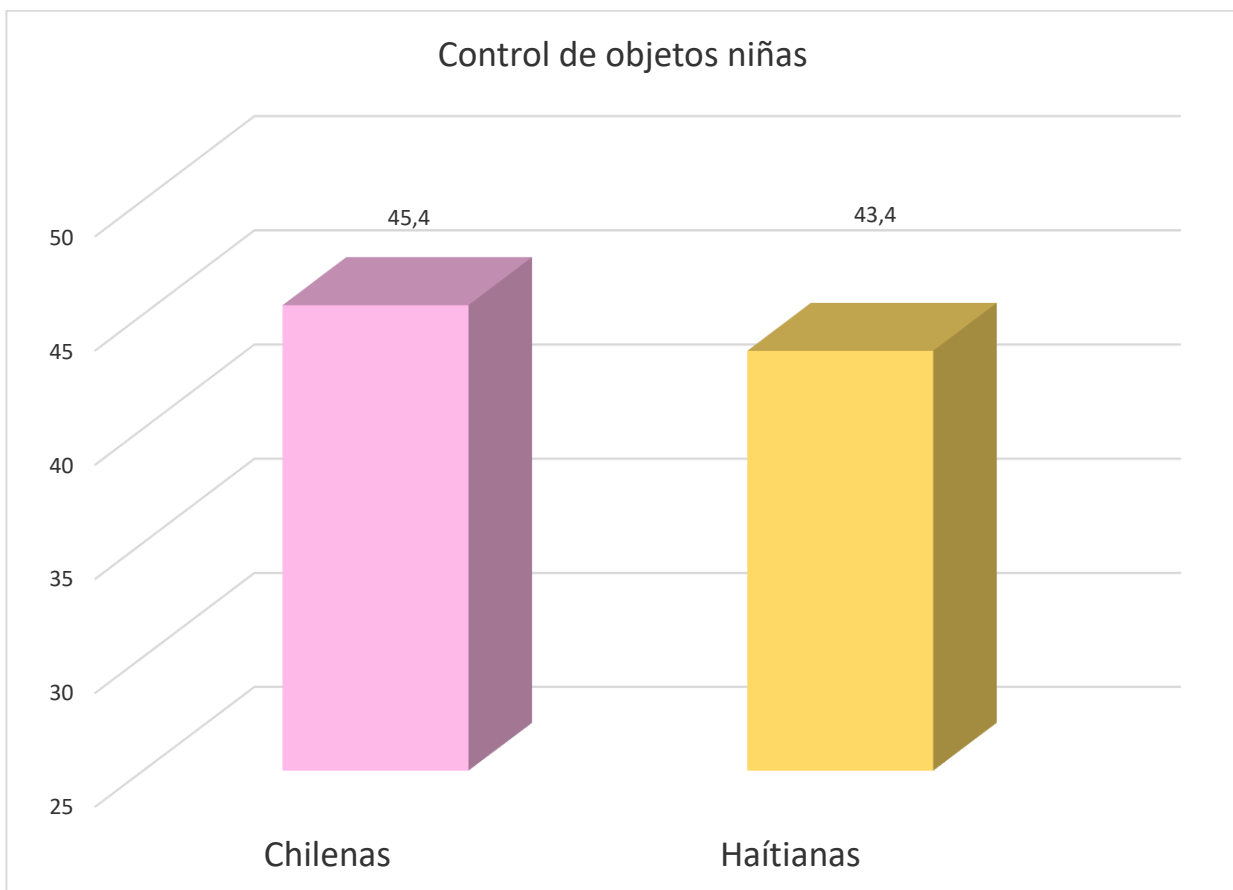
*Tabla 5.3*

En la tabla 5.2, se observan los resultados comparativos entre niñas haitianas y niñas chilenas con porcentajes. Se visualiza que en la categoría “promedio”, Chile obtiene un 80%, en contra parte con Haití, que obtiene un 60%. En relación a las otras categorías “bajo el promedio” Chile consigue un 20%, en cambio en el nivel “sobre el promedio” Haití logra un 20% al igual que “excelente”.

En definitiva, según los resultados por categoría, las niñas haitianas tienen un mejor desarrollo motor grueso, pero por otro lado según el Chi-cuadrado de Pearson y la significación asintótica, se obtiene un resultado 0,370, lo que no genera una diferencia significativa al realizar la comparación entre niñas haitianas y niñas chilenas.



*Figura 4*



*Figura 4.1*

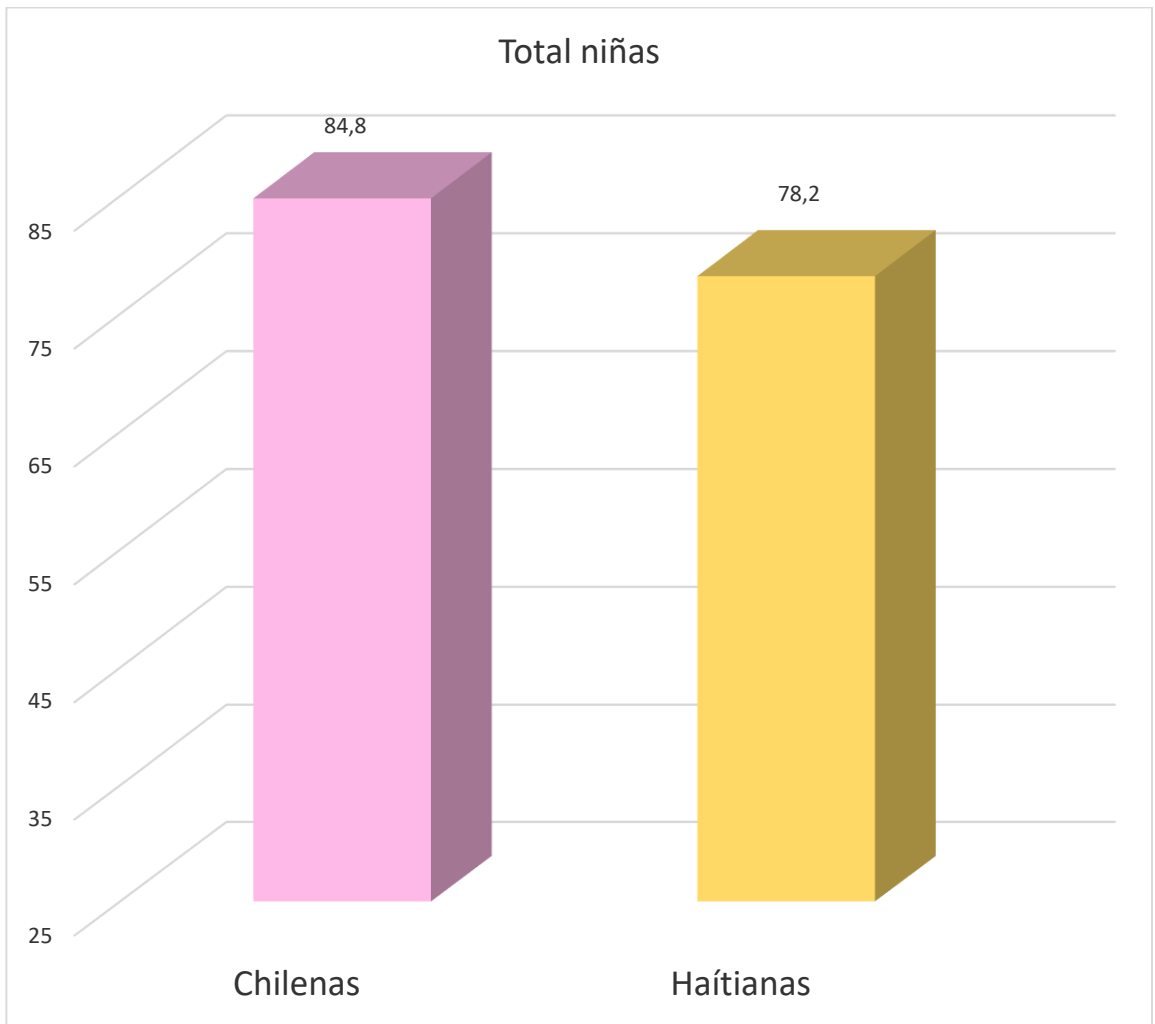


Figura 4.2

# **Capítulo V**

## **Conclusiones.**



## **Discusiones y conclusiones.**

La siguiente investigación tuvo como objetivo general “comparar las diferencias en el desarrollo de las habilidades motrices gruesas de niños y niñas haitianos inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con los niños y niñas chilenos/as de la misma edad independiente de su sexo. Que cursan su escolaridad en colegios de la Región Metropolitana, de la comuna de Estación Central y La Florida”. Este objetivo se dividió a la vez en objetivos específicos tendientes a conocer las diferencias en las habilidades motrices gruesas, comprendiendo la locomoción y el control de objetos, en análisis por sexos, por nacionalidad y entre niños y niñas.

Según los datos obtenidos tras la aplicación del test TGMD-2 y los resultados de los análisis en SPSS 24.0 sobre los puntajes y porcentajes obtenidos en cada prueba definida en el test aplicado, tanto de control de objetos como de locomoción, en donde se pudo comprobar si realmente hay o no una diferencia de motricidad gruesa significativa en chilenos y haitianos según los objetivos específicos establecidos en la investigación. Se establece la siguiente discusión y conclusión:

En los distintos análisis, los niños y niñas chilenos presentaron un mayor puntaje, excepto en el análisis que compara el desempeño de los varones, en donde se presenta un mejor nivel de los niños haitianos y además se presenta una diferencia significativa entre ambos grupos. En los demás análisis no hubo diferencia significativa.

Por esta razón, al constatar las hipótesis podemos señalar que, de las cuatro hipótesis presentadas, se valida solo la primera hipótesis respecto del desempeño de los varones, pero a medias. Puesto que habíamos consignado que los niños provenientes de Haití de 9 años, tienen un mejor desarrollo de sus habilidades motrices gruesas (locomoción y manipulación) en comparación con los niños chilenos de la misma edad. Sin embargo, solo son

mejores los resultados de los niños haitianos en control de objetos, y ahí si hay una diferencia significativa entre ambos grupos.

La hipótesis nula, por su parte, consignaba que “no existen diferencias en el desarrollo motor grueso entre niños y niñas haitianos inmigrantes en Chile de 9 años en comparación con los niños y niñas chilenas de la misma edad”. Al contrario de lo propuesto, la hipótesis nula se confirma mucho más, excepto por la significancia obtenida entre niños en la prueba de control de objetos en un mayor nivel de niños haitianos, como hemos señalado.

Como se puede apreciar, los investigadores de esta tesis presentaron un alta expectativa respecto del desempeño de los niños y niñas haitianos en cuanto a la motricidad gruesa. No obstante, el rendimiento de los niños/as/as estuvo en un nivel similar, excepto en la prueba de control de objetos. En la discusión se llegó a la idea que las creencias raciales y culturales llevan a pensar que los niños y niñas de raza negra tienen un mejor nivel físico que los niños y niñas de otras razas. Y también que como investigadores chilenos/as se presenta una menor expectativa respecto del rendimiento de niños chilenos, que se sustenta en una menor expectativa del rendimiento físico de los chilenos en general.

Por otra parte, solo en la prueba de control de objetos los niños haitianos obtienen un mejor resultado, con una diferencia significativa. Esta prueba se mide en: lanzar, botear, golpear un objeto con un bate, atrapar un balón, principalmente. Es decir, esta prueba es un poco más fina dentro de las capacidades de motricidad gruesa y mide las habilidades motoras gruesas que demuestran movimientos eficientes de lanzamiento, golpe y captura.

Respecto del género, no se presentan diferencias significativas. Los grupos por género son homogéneos, estando bajo el promedio. Tanto los niños como las niñas son grupos similares.

Sobre las posibilidades de los resultados y la aplicación del test, y de los aspectos medidos en motricidad gruesa, cabe señalar que un requisito fue que los niños no tuvieran más de un año de residencia en Chile, por lo que sus niveles de escolaridad no están tan asentados en este grupo. Esto a nivel de resultados solo da significancia en el subtest de control de objetos. Por otra parte, también se pueden apreciar diferencias en la aplicación del test puesto que el grupo de haitianos respondió de manera distinta y se mostró de una manera más libre y menos disciplinada y más expresiva, en la aplicación, notándose las diferencias culturales, que evidencia la menor escolarización en el sistema educativo chileno. Lo que puede interesar en términos de lo que significa la escolarización chilena para este grupo de niños.

## **PROYECCIONES**

Esta investigación está pensada para que en un futuro ayude a los profesionales del área de Educación Física con el fin de contribuir en las diferentes áreas de la pedagogía. Ya sea en unidades o también para la realización de una clase, en donde contemple objetivos generales y específicos, metodologías, estilos de enseñanzas, etc., para que así la clase logre un fin acorde a las etapas etarias de cada individuo.

Por otro lado, cabe destacar que, por el incremento de inmigrantes de variadas nacionalidades, se podría aplicar esta investigación aumentando la muestra de sujetos con las nacionalidades que más predominan en nuestra sociedad (Perú, Colombia y Venezuela) y determinar si existen diferencias en la motricidad gruesa. Además, aumentar las veces que se aplica el test TGMD-2 durante el transcurso del año escolar.

Es por esto que se considera relevante dar énfasis a las falencias que puedan tener los niños en cuanto al ámbito motor, sobre todo con la gran cantidad de inmigrantes que han llegado a Chile en este último tiempo. Cabe mencionar que el constante aprendizaje, es responsabilidad de los docentes a cargo, en donde deben saber cómo abarcar una clase acorde a las necesidades de cada niño.

Por consiguiente al análisis anterior, da pauta para realizar futuras investigaciones de forma de diagnóstico para ver el desarrollo en que se encuentran los niños al inicio del año escolar, otra investigación formativa a mitad del año escolar y la última evaluación a final del año escolar, donde se puedan visualizar mejoras en su desarrollo a nivel motor, deportivo, entre otras, a niños provenientes de diferentes países, como también a niños chilenos frente a un contexto que está en constante cambio.

Por último y aunque los resultados son homogéneos en ambos grupos en general, estos resultados dan para fortalecer más dentro de la motricidad gruesa la enseñanza del control de objetos, en donde sí presentan diferencias significativas los resultados en varones de ambos países.



## Bibliografía.

- ✓ Álvarez, J., Sánchez, S. (1998). Aprendizaje Motor en la edad infantil.
- ✓ Ayán, C. Cancela, J. Sanchez-Lastra, M. Carballo-Roales, A. Dominguez-Meis, F. Redondo-Guitierrez, L. Fiabilidad Y validez de la batería TGMD-2. (2018)
- ✓ Beltran, J. (2015). La Interculturalidad. *Quiero Saber*, (55).
- ✓ Berrios -Valenzuela, Ll. y Palou - Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educ. Vol. 17, No. 3*, 405-426. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.1
- ✓ Cañizares, M.J & Carbonero,C. (2016). Habilidades, destrezas y tareas motrices en la edad escolar.
- ✓ Firgermann, H. (2011). "La Educación en Haití". La Guia.
- ✓ Madrona, P. (2004) Desarrollo Psicomotor en el desarrollo infantil (0 – 6 años). Buenos Aires. Editorial Deportiva, S.L.
- ✓ MENDIANA, J; Gil P (2016) Psicomotricidad educativa, Wanceulen editorial.
- ✓ Monge, A (2016). Comparación del desarrollo motor grueso entre estudiantes de 4 – 5 años de un centro tradicional y de un centro Montessori, Trabajo fin de grado. Universidad de Sevilla.
- ✓ Moya, R. (2004). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17),
- ✓ Ovejero, M. (2013). Desarrollo cognitivo y motor. Madrid, MACMILLAN IBERIA S.A
- ✓ Pastor, J. L. PSICOMOTRICIDAD VERSUS MOTRICIDAD ¿CONFLICTO CONCEPTUAL O CRISIS DE IDENTIDAD?, 2005 Universidad de Alcalá.
- ✓ Puig, M. (). DIFERENCIAS BIOLÓGICAS ENTRE LA MUJER Y EL HOMBRE. [Morfológicas y anatómicas]. Recuperado de <https://www.planetatriatlon.com/la-mujer-y-el-deporte/>
- ✓ PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, 2010 – 2016. MINEDUC.


- ✓ Rosada, S. (2017) “Desarrollo de habilidades de motricidad gruesa a través de la clase de educación física para niños de pre primaria” Tesis para optar a título y grado académico de licenciada en educación inicial y preprimaria, Universidad Rafael Landívar.
  
- ✓ Real Academia Española (2017) Motricidad. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Pwx6uEQ>
  
- ✓ Sampieri, R.H. (2014). Metodología de la Investigación. 6ta Edición, 37 – 39 / 66 – 84 / 162 – 164.
  
- ✓ Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo – Cedeño, G., Llor – Rivadeneira, M. (2016) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista científica, dominio de las ciencias (vol. 2) pág. 130 – 134.
  
- ✓ Ulrich, A. (2012). Prueba de desarrollo motor grueso. Disponible en <http://33202576.weebly.com/uploads/1/4/6/8/14680198/tgmd-2-2.pdf>
  
- ✓ Salazar, V; Villavicencio, D.(2015) Aplicación de un programa de desarrollo de las habilidades motrices básicas para el mejoramiento de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años del CDI planeta índigo. Tesis para optar a título de licenciado en cultura física, Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca.
  
- ✓ Williams, R. (2004). EL IMPACTO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE SOBRE LA SALUD, LA COGNICIÓN, LA SOCIALIZACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA REVISIÓN TEÓRICA. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67 – 75.

## ANEXOS.

### 1- TGMD-2

Correr 18 metros  15 metros  3 metros

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Los brazos se mueven en oposición a las piernas y los codos se mantienen flexionados.			
2. Existe un breve periodo en que ninguno de los pies toca el suelo			
3. El contacto inicial del pie lo realiza con el talón o la punta del pie, no con planta completa.			
4. La pierna en fase de balanceo (que no está apoyada) se dobla 90°aprox. (cerca de los glúteos)			

Galopar 7.5 metros  7.5 metros 

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Al despegar los brazos se encuentran doblados y elevados a la altura de la cintura			
2. Da un paso adelante , luego el pie que queda atrás avanza hasta una posición cercana o detrás del pie que va adelante			

3. Existe breve periodo en el que ninguno de los pies toca el suelo			
4. Mantiene un patrón rítmico durante 4 galopes consecutivos			

Salto sobre 1 pie mínimo 4.5 metros  4.5 metros

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. La pierna que no está en apoyo se balancea hacia adelante en forma pendular para producir la fuerza			
2. El pie que no está apoyado queda detrás del cuerpo			
3. Los brazos están flexionados y se balancean hacia adelante para producir fuerza			
4. Despega y aterriza tres veces consecutivas con el pie dominante			
5. Despega y aterriza 3 veces consecutivas con el pie no dominante			

6m

Salto sobre un objeto Mínimo 6 metros  10cm

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Despegar con un pie y aterrizar con el otro pie			



2. El periodo en que ninguno de los pies toca el suelo es mayor que al correr			
3. Se balancea hacia adelante el brazo opuesto al pie dominante			

Salto horizontal Mínimo 3 metros \_\_\_\_\_

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. El movimiento preparatorio incluye flexión de ambas rodillas y brazos extendidos detrás del cuerpo.			
2. Los brazos se mueven con fuerza hacia delante y hacia arriba hasta elevar el brazo por encima de la cabeza con codo extendido			
3. Despega y aterriza con ambos pies simultáneamente			
4. Los brazos descienden durante el aterrizaje			

Galope lateral mínimo 7.5 metros \_\_\_\_\_

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. El tronco gira hacia un lado manteniendo los hombros alineados con la línea del suelo.			
2. Da un paso hacia el lado con un pie, el otro pie avanza hasta un			

punto cercano al pie que inicia el movimiento			
3. Mínimo 4 ciclos de galope lateral a la derecha			
4. Mínimo 4 ciclos de galope lateral a la izquierda			

### HABILIDADES DE CONTROL DE OBJETO

Batear una pelota liviana 10 cm un bate de plástico y un soporte para bateo



Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Toma el bate con la mano dominante sobre la mano no dominante.			
2. Lado no dominante del cuerpo enfrenta al “Lanzador imaginario” con los pies paralelos			
3. La cadera y el hombro rotan durante el balanceo			
4. Transfiere el peso hacia el pie de adelante			
5. Bate contacta la pelota			

Botear balón de 20 a 25 cm – Balón de Basquetbol botear 4 veces agarrar



Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Contacta el balón con una mano a la altura de la cintura.			
2. Empuja el balón con la punta de los dedos, no con la palma de la mano.			
3. El balón toca el suelo al frente o al lado externo del pie del lado dominante			
4. Mantiene control del balón durante 4 rebotes consecutivos sin tener que mover sus pies para recuperarlo			

0



Atrapar una pelota de plástico de 10cm aprox

\_\_\_\_\_

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. En la fase de preparación sus manos están en frente de su cuerpo y los codos flexionados			
2. Brazos extendidos para alcanzar la pelota mientras se acerca.			
3. Atrapa la pelota solo con las manos.			

Patear balón de futbol encima de una bolsa de 10 cm, un muro y 9m de espacio libre



Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. Se aproxima de forma continua y rápida hacia la pelota.			
2. Da un paso alargado o salta inmediatamente antes del contacto con el balón.			
3. El pie que no patea está a la altura o levemente detrás de la pelota.			
4. Patea la pelota con el empeine del pie dominante (cordones de zapatilla) o con la punta del pie.			

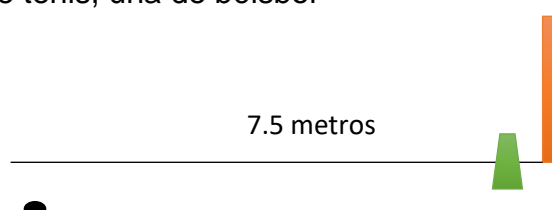
Lanzar sobre la cabeza pelota de tenis, un muro, 5 metros de espacio libre y cinta

6 metros

Criterios de desempeño	Intento 1	Intento 2	Puntaje
1. El movimiento preparatorio del brazo se inicia con un movimiento descendente.			
2. La cadera y los hombros rotan hasta que el otro lado del cuerpo (contrario al brazo que lanza) quede frente al muro.			

3. El peso es transferido al pie opuesto a la mano de lanzamiento dando un paso.			
--	--	--	--

Lanzar rodando una pelota de tenis, una de béisbol



1. El movimiento continúa en forma diagonal hacia el lado del cuerpo contrario al del lanzamiento luego de soltar la pelota.			
2. La mano dominante se balancea hacia abajo y atrás llegando atrás del tronco mientras el pecho queda frente a los conos.			
3. Avanza hacia los conos con el pie opuestos a la mano dominante			
4. Dobla la rodilla para bajar el cuerpo			
5. Libera la pelota cerca del suelo para que no rebote más de 10 cm.			

## 2- TABLA CONTROL DE OBJETOS SUB TEST HOMBRE

%	3-0 Through 3-5	3-6 Through 3-11	4-0 Through 4-5	4-6 Through 4-11	5-0 Through 5-5	5-6 Through 5-11	6-0 Through 6-5	6-6 Through 6-11	7-0 Through 7-5	7-6 Through 7-11	8-0 Through 8-11	9-0 Through 10-11	Std. Score
<1	.	.	.	.	1-6	1-8	1-11	1-14	1-17	1-19	1-22	8-11	1
<1	.	.	.	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	2
1	.	.	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	3
2	.	1-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	4
5	7-6	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	35-37	5
9	7-8	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-34	35-37	38-39	6
16	9-11	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	35-37	38-40	40-41	7
25	12-14	15-17	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	38-40	41	42	8
37	15-18	18-19	20-22	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-40	41	42	43	9
50	19-20	20-23	23-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	41-42	42-43	43-44	44-45	10
63	21-23	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	43-44	44-45	45-46	46	11
75	24-26	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	45-46	46	47	47	12
84	27-29	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	47	48	48	13
91	30-32	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	48	.	.	14
95	33-35	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	.	.	.	.	15
98	36-38	39-41	42-43	44-45	46	47	48	.	.	.	.	.	16
99	39-42	42-43	44-45	46	47	48	.	.	.	.	.	.	17
>99	42-43	44-45	46	47	48	.	.	.	.	.	.	.	18
>99	44-45	46	47	48	.	.	.	.	.	.	.	.	19
>99	46-48	47-48	48	.	.	.	.	.	.	.	.	.	20

### 3- TABLA CONTROL DE OBJETOS DE SUB TEST MUJER.

%ile	3-0	3-6	4-0	4-6	5-0	5-6	6-0	6-6	7-0	7-6	8-0	9-0	10-0	Std.
s	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Score
	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	s
	3-5	3-11	4-5	4-11	5-5	5-11	6-5	6-11	7-5	7-11	8-11	9-11	10-11	
<b>&lt;1</b>	.	.	.	.	.	1-5	1-8	1-9	1-12	1-15	1-18	1-19	1-19	1
<b>&lt;1</b>	.	.	.	.	1-5	6-8	9-11	10-12	13-15	16-18	19-21	20-22	20-22	2
<b>1</b>	.	.	.	1-5	6-8	9-11	12-24	13-15	16-18	19-21	22-24	23-25	23-25	3
<b>2</b>	.	.	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	16-18	19-21	22-24	25-26	26-28	26-28	4
<b>5</b>	.	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	19-21	22-24	25-26	27-29	29	31	5
<b>9</b>	1-5	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	22-24	25-26	27-29	30	30-32	32-34	6
<b>16</b>	6-8	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	25-26	27-29	30	31-33	33-34	35-37	7
<b>25</b>	9-11	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	27-29	30	31-33	34-36	35-37	38-40	8
<b>37</b>	12-14	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	28-29	30	31-33	34-36	37-38	38-40	41	9
<b>50</b>	15-17	18-20	21-23	24-25	26-27	28-30	30-32	31-33	34-36	37-39	39-40	41	42	10
<b>63</b>	18-20	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	34-36	37-39	40-41	41	42	43	11
<b>75</b>	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-37	37-39	40-41	42-43	42-43	43-44	44	12

4- TABLA LOCOMOTOR SUB TEST HOMBRE Y MUJER.

%	3-0	3-6	4-0	4-6	5-0	5-6	6-0	6-6	7-0	7-6	8-0	9-0	Std.
	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Through	Score
	3-5	3-11	4-5	4-11	5-5	5-11	6-5	6-11	7-5	7-11	8-11	10-11	
<1	.	.	.	.	1-6	1-9	1-12	1-14	1-16	1-19	1-20	1-23	1
<1	.	.	.	1-6	7-9	10-12	13-15	15-17	17-19	20-22	21-23	24-26	2
1	.	.	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	18-20	20-22	23-25	24-27	27-29	3
2	.	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	21-23	23-25	26-28	28-30	30-32	4
5	1-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	24-26	26-28	29-31	31-33	33-35	5
9	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	27-29	29-31	32-34	34-36	36-37	6
16	10-12	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	30-32	32-34	35-37	37-38	38-39	7
25	13-15	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	33-35	35-37	38-39	39-40	40-41	8
37	16-18	19-21	22-24	25-28	29-31	32-34	35-37	36-39	38-40	40	41-42	42-43	9



## 5- TABLA CONVERSIÓN DE PUNTAJES ESTÁNDAR.

Convertir sumas de puntajes estándar de sub-pruebas en percentiles y cocientes.

Rango percentil.	Suma de sub - prueba Puntajes estándar.	Cociente Motor.
>99	40	160
>99	39	157
>99	38	154
>99	37	151
>99	36	148
>99	35	145
>99	34	142
>99	33	139
>99	32	136
>99	31	133
>99	30	130
>97	29	127
>95	28	124
>92	27	121
>89	26	118
>84	25	115
>79	24	112
>73	23	109
>65	22	106
>58	21	103
>50	20	100

>42	19	97
>35	18	94
>27	17	91
>21	16	88
>16	15	85
>12	14	82
>8	13	78
>5	12	76
>3	11	73
>2	10	70
1	9	67
<1	8	64
<1	7	61
<1	6	58
<1	5	55
<1	4	52
<1	3	49
<1	2	46

**6- TABLA CALIFICACIONES DESCRIPTIVAS PARA PUNTAJES DE  
SUB ESTÁNDAR Y COCIENTE MOTOR BRUTO.**

<b>SUB TEST</b>			
<b>ESTÁNDAR PUNTAJE</b>	<b>GROSS MOTOR QUOTIENT</b>	<b>DESCRIPTIVE RATINGS</b>	<b>PERCENTAGES INCLUDED</b>
<b>17 – 20</b>	>130	VERY SUPERIOR	2.34
<b>15 – 16</b>	121 – 130	SUPERIOR	6.67
<b>ABOVE AVERAGE</b>			
<b>13 – 14</b>	111 – 120	Por encima de la media	16.12
<b>8 – 12</b>	90 – 110	PROMEDIO	49.51
<b>DEBAJO DEL</b>			
<b>6-7</b>	80 – 89	PROMEDIO	16.12
<b>2 - 5</b>	70 – 79	POBRE	6.87
<b>1 - 3</b>	<70	VERY POOR	2.34

Estimado padre/madre/tutor/a;

Le hacemos llegar esta petición, enviada por los estudiantes de la Universidad de la Universidad Católica Silva Henríquez, en la que se expone lo siguiente:

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSH, se le envía esta carta para solicitar que su hijo/a participe en una investigación propuesta para nuestro seminario de grado. El estudio estará a cargo de los estudiantes Andrea Recio, Ronald Espinoza, Gabriel Marchant y Francisca Cáceres, para el desarrollo de su Trabajo de Fin de Seminario de Grado Y se realizará en este centro, Escuela Básica Unión Latino Americana. Para que esto sea posible, será necesario que su hijo/a realice un test/prueba de motricidad que pretende evaluar el grado de desarrollo motor que este/a posee. Así como su posible grabación en vídeo para posteriores visionados de la realización de dicha prueba. Señalar que solo servirá para la observación privada de la investigadora. Es decir, en ningún momento será publicado en Internet ni se expondrá fuera del lugar de investigación. Aunque también cabe la opción de no autorizar la grabación, se le agradecería que confiara cuando le indicamos que el vídeo será confidencial, pues facilitaría mucho el trabajo de los responsables del estudio.

En el siguiente folio se le proporciona la autorización para que la rellene y tener así conocimiento de su intención. Ante todo, gracias por su tiempo y participación. Un saludo.

D./Dña.: \_\_\_\_\_, como padre/madre/tutor/a de \_\_\_\_\_ autorizo su la participación de mi hija/ hijo para la realización del test de motricidad para evaluar su grado de desarrollo motor.

Permito, además, que se grabe en vídeo dicha prueba para que su posterior visualización ayude a la mejor recogida de datos por parte de la investigadora (marcar con una X la casilla deseada):

SÍ \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

De nuevo, gracias por su participación.



---

PATRICIA GONZALEZ FLORES  
Coordinadora Académica  
Carrera de Pedagogía en Educación Física  
pgonzalezf@ucsh.cl