



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Competencias específicas del psicomotricista
adquiridas por profesionales especializados y su
aporte a la calidad de la educación chilena**

TESIS DOCTORAL

Presentada por

Marcela Beatriz Hernández Lechuga,

Dirigida por

Dra. Lurdes Martínez Mínguez

Doctorado en Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Universitat Autònoma de Barcelona

2022

Dedicatoria

A las infancias de Chile que juegan y se desarrollan pese a las dificultades y desigualdades que personas adultas les presentan.

A mis amigas y amigos psicomotricistas que me han acompañado en este camino en construcción de la psicomotricidad chilena.

A las mujeres de mi familia y amigas que han sido sostén en mi crianza y adultez, en una sociedad que siempre ha dificultado estos procesos.

Pero, sobre todo, dedicado a esos dos niños con los que siempre jugamos y que amo profundamente y al amor que me toma de la mano y acompaña siempre.

“El futuro de los niños siempre es hoy. Mañana será tarde”. Gabriela Mistral.

Agradecimientos

Al redactar estos agradecimientos aparecen en mis recuerdos y cuerpo emociones que han estado siempre presentes, al igual que todas las personas que me han acompañado en este proceso de doctorado y narrarlas las movilizan y traen al presente. Por eso, hilaré mis emociones con el tiempo, desde el comienzo, pero, claramente podrían existir algunos saltos temporales.

Esta tesis es el resultado de un camino de preparación que he decidido desde hace unos años, sobre todo por la infancia de Chile a través de la Fundación, donde instale como objetivo la investigación como la base de todo nuestro accionar en beneficio de la niñez y sus familias. Este proceso al terminar permite el comienzo nuevos proyectos y planes que permitirán aportar con bases sólidas a la sociedad.

El camino psicomotriz comenzó como un instinto en el año 1990 cuando en la universidad estudiando Educación Física, las y los docentes no entregaban información que me aclarara lo que es la psicomotricidad. Entonces en el año 1993 sin internet, encontré una formación de psicomotricidad y partí a la bella Barcelona para conocer a la psicomotricidad, sin saber lo que iba a descubrir y donde encontré los primeros acompañamientos que hasta hoy están a mi lado de diferentes maneras y pese a los kilómetros que existen.

Fue con María y Gabriela que comenzamos juntas el aprendizaje en la Universidad de Barcelona y desde ahí hemos compartido vidas y momentos que atesoramos siempre, lo que es el primer indicio de que la psicomotricidad vincula para siempre. Fue donde conocí lo que descubren todas y todos los profesionales de Chile: que la psicomotricidad no era lo que en mi fantasía aparecía o lo que en la universidad me enseñaban. Vivencí la formación, su encuadre, práctica y beneficios y fue el comienzo de transformaciones que seguro seguirán por mucho tiempo. Montserrat Costa, fue mi primera formadora, que desde siempre confié en mis capacidades y que hasta hoy sigue acompañándome.

En el máster de la Universidad de Barcelona, tuve el honor de ser formada por referentes de la psicomotricidad que fueron parte de mi formación, como Vitor Da Fonseca, Nuria Franc y Pilar Arnaiz (entre otras y otros) y que marcaron y definieron el comienzo de un camino que se fue extendiendo en el tiempo.

A los pocos años de formarme, conocí a un grupo de psicomotricistas que son fundamentales en mi crecimiento profesional. Agradeceré siempre sus apoyos y compañía. Es un grupo de amigas y amigos que formalizamos nuestra amistad en un Club, el 21. Es un honor para mí tenerles y contar con su compañerismo y generosidad. Juan, Cori, Lola, Miguel, Fina, Miguel, Maite, María, Gaby, Pablo y Joaquim, mi agradecimiento y afecto siempre.

Debo especial gratitud a Juan Mila, que ha estado siempre apoyando a y en Chile para que la psicomotricidad avance, colocando como ejemplo la generosidad y tolerancia para así incrementar esta valiosa red de psicomotricistas. Esto ha permitido que en Chile hoy, este naciendo un nuevo movimiento en red y no solo en individualidades.

Desde luego que debo agradecer el apoyo de psicomotricistas que me han brindado apoyo siempre, incluso con amistades que han fortalecido mi quehacer psicomotriz. En los últimos años hemos ido creciendo mucho en la psicomotricidad, gracias a la compañía de referentes e instituciones mundiales de la psicomotricidad como Bernard Aucouturier, Vítor Da Fonseca, Robert Rigal, fundaciones, asociaciones, universidades y personas. Desde el comienzo entendí que la psicomotricidad es acompañar e innovar con trabajo, formación, investigación y generosidad.

El agradecimiento al equipo de la fundación Cicep Psicomotricidad es diario y así se los manifiesto, pero es deber amoroso y responsable hacerlo público, han sido mi sostenimiento, apoyo, aliento y vitaminas que han permitido crecer en conjunto, su trabajo me alimenta y mío les hace crecer en un constante camino de aprendizajes mutuos, supervisión y creación de proyectos y caminos. Daniela, Gonzalo, a todo el equipo y a quienes han transitado y

partido para crecer en autonomía, pero que siempre seguimos vinculadas y con proyectos en conjunto.

Existe un equipo paralelo que siempre me sostiene, con el que vamos investigando y haciendo redes que en algún momento darán resultados, estamos estudiando en tiempo paralelos, son amigas que crecemos siempre y donde no existen egos que nos puedan separar, el apoyo es constante, incondicional y en silencio. Karina, Claudia y Margarita, juntas somos futuro de más compañía y avances.

Dar las gracias también a las y los estudiantes de todas las generaciones de las formaciones de psicomotricidad que dirijo desde el 2005 y que ahora trabajo con ellas y ellos o seguimos con amistad que permite acrecentar esta red de psicomotricidad. Son innumerables los mensajes de ánimo que me envían, las ideas que generan y son quienes trabajan en silencio también con las infancias y con mucho respeto a sus necesidades y haciendo crecer a la psicomotricidad. El trabajo de las y los profesionales con formación, ha sido fundamental en que la disciplina se esté conociendo.

Mi directora y guía del doctorado, Lurdes Martínez Mínguez, ha sido el eje fundamental para poder comenzar. Fue en un seminario en el Colegio de Psicólogos de Catalunya cuando ella me animó a hacerlo y durante los 1.460 días que ha durado mi proceso de convertirme en doctora ha estado presente. Su compañía me ha permitido pensar y actuar con más valentía y en ser más activista por la infancia de mi país con más herramientas y menos miedos, que son a veces los que me entorpecen este camino. Agradeceré siempre que me empujaste y animaste a terminar y comenzar nuevos caminos después de este proceso.

Es necesario y un deber dar las gracias a las personas que accedieron a que les entrevistase y a quienes contestaron el cuestionario, porque son quienes entregaron la información para poder suministrar los datos desde el lugar de trabajo y práctica psicomotriz, son quienes le dan mucho más valor a esta disciplina que aún no se conoce en Chile, pero que es atractiva y se práctica con seriedad y formación.

Agradezco siempre a mis amigas del corazón, a las que me conocen desde antes de la psicomotricidad y me hacen sentir en tribu: Cecilia, Claudia, Pochi, Paola. Porque me han abrazado y acompañado siempre, incluso en este aislamiento académico y social como se le ha denominado. La amistad todo lo puede, incluso el tiempo y la distancia, porque es atemporal, multi espacial y amoroso.

Mi familia está compuesta por mujeres increíbles que nos han heredado fortaleza y autodeterminación, el amor en abrazos y compañía que atesoro y agradezco porque son lo que me ha permitido dar pasos pese a todas las dificultades que se presentan en el camino. Son mis abuelas, mamá, tías, primas y sobrinas de las que aprendí a ponernos firme frente a todo, a amar y esperar los tiempos con paciencia y sabiduría. A todas las mujeres agradecer a través de las de mi familia, porque son quienes criaron, crían y criarán con historias difíciles de un país que aún pone grandes dificultades.

Con Gonzalo, Diego y Felipe nos amamos desde que nos conocimos, desde cuando no miramos por primera vez, desde que somos familia y decidimos optar por serlo siempre, apoyarnos y acompañar los procesos y decisiones de cada uno. La determinación más difícil que hemos tomado es estudiar en un país diferente al nuestro, tomar el avión con solo cuatro maletas que contenían nuestras pocas pertenencias, nuestra historias y recuerdos. Dejamos afectos y comenzamos una nueva historia. Este proceso académico es gracias a esta elección valiente y temeraria que tomamos, que desde luego las agradezco y están registradas en nuestra historia.

Por último, agradezco a la joven adulta y un poco adolescente que el año 1993 se subió al primer avión en su vida y que aún me tiene evolucionando. Mi familia y conocer la psicomotricidad es lo mejor que me ha pasado y estudiar me reafirma que no me equivoqué, que errores y aciertos existen para ser mejor familia, persona y profesional. Seguiré con los rasgos y genes nortinos y del sur de mi país, que los llevo a todas partes y que son lo que me ayudan y acompañan para incorporar aprendizajes y recorridos.

Índice General

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Introducción general.....	20
Fundamentación.....	26

Capítulo I: Marco Teórico

<i>Parte 1: Políticas educativas y sociales para la infancia</i>	<i>31</i>
1.1 Contexto histórico de la infancia chilena	32
1.2 Políticas de desarrollo social en Chile	36
1.3 Política educativa chilena.....	38
1.3.1 Calidad de la educación.....	41
1.3.2 Educación preescolar en Chile	47
1.3.3 Educación superior en Chile	49
1.4 Derechos infantiles como punto de partida para un cambio.....	52
1.4.1 Ley ChileCreceContigo (ChCC).....	55
1.5 Objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas	59
1.6 Economía, educación y desarrollo infantil	64
1.7 Marco legal educativo, social y psicomotricidad.....	68
1.8 Infancia chilena en la actualidad	71

Parte 2: Políticas garantes de derecho de la infancia y Desarrollo infantil 74

2.1 Políticas de primera infancia y garantías de derecho	74
2.2 Desarrollo infantil.....	81
2.3 Apego y estilos de crianza	100
2.4 Desarrollo, movimiento y juego	112

Parte 3: Psicomotricidad 121

3.1 Contexto histórico de la psicomotricidad.....	122
3.1.1 Psicomotricidad en Europa y Latinoamérica	124
3.1.2 La psicomotricidad en Chile.....	125
3.2 Concepto de psicomotricidad	128
3.2.1 Objetivos de la psicomotricidad.....	129
3.3 Rol y mirada de psicomotricistas	131
3.4 La formación de psicomotricistas.....	135
3.4.1 Descripción de los tres ejes de formación de psicomotricistas.....	138
3.4.1.1 Teoría específica de la psicomotricidad	139
3.4.1.2 Formación corporal y personal específica de psicomotricistas ...	140
3.4.1.3 Práctica psicomotriz.....	142
3.5 Competencias de psicomotricistas	146

Parte 4: Problemas, preguntas y objetivos de investigación..... 154

4.1 Problema detectado.....	154
4.2 Pregunta de investigación.....	154
4.3 Objetivos de investigación.....	154

Capítulo II Diseño metodológico

2. Diseño y metodología	157
2.1 Metodología cualitativa.....	158
2.2 Metodología cuantitativa	162
2.3 Instrumentos, participantes y muestra.....	163
2.3.1 Análisis de documentos.....	163
2.3.2 Entrevista	165
2.3.3 Cuestionario	168
2.4 Participantes y muestra	172
2.5 Método de obtención y análisis de datos	174
2.5.1 Dimensiones, variables e indicadores	177
2.5.1.1 Dimensiones	179
2.5.1.2 Variables	179
2.5.1.3 Indicadores	181
2.6 Principios de ética	181

Capítulo III Resultados, análisis y discusión de datos

3. Resultados y análisis de datos	184
---	-----

3.1 Resultados y análisis de leyes y normas	185
3.1.1 Resultados y análisis de citas de leyes y normas	185
3.1.2 Resultados y análisis de citas de grupos de leyes y normas	200
3.1.3 Resultados y análisis de palabras de leyes y normas	206
3.1.4 Resultados y análisis de palabras de grupos de leyes y normas	210
3.2 Resultados y análisis de entrevistas	217
3.2.1 Resultados y análisis de citas de entrevistas	217
3.2.2 Resultados y análisis de citas de grupos de entrevistas.....	221
3.2.3 Resultados y análisis de datos de textos de las entrevistas	227
3.2.4 Resultados y análisis de palabras de entrevistas	252
3.2.5 Resultados y análisis de palabras de grupos de entrevistas	254
3.3 Resultados y análisis cualitativo del cuestionario	259
3.3.1 Resultados y análisis de preguntas abiertas cuestionario	259
3.3.1.1 Resultados y análisis de pregunta abierta n1 cuestionario	259
3.3.1.2 Resultados y análisis de pregunta abierta n2 cuestionario.....	269
3.3.2 Resultados y análisis de citas de preguntas abiertas del cuestionario	280
3.3.3 Resultados y análisis de palabras de preguntas abiertas del cuestionario.	287
3.4 Resultados y análisis cuantitativo del cuestionario	291
3.4.1 Resultados y análisis de datos generales	293
3.4.2 Resultados y análisis de preguntas de escala de acuerdo	310
3.4.3 Resultados y análisis de preguntas si-no.....	329
3.4.4 Resultados y análisis de selección de preferencias.....	337

3.4.4.1 Selección de competencias que conocen	337
3.4.4.2 Competencias que se consideran relevantes	348
3.4.4.3 Grado de adquisición de competencias	353
3.5 Discusión de datos	367
3.5.1 hallazgos	369
3.5.1.1 Documentos legales o normativos	369
3.5.1.2 Presencia y concepto de desarrollo y juego	372
3.5.1.3 Formación de psicomotricistas	374
3.5.1.4 Psicomotricidad garante de derechos y políticas públicas	378
3.5.1.5 Instituciones sociales en la psicomotricidad	383
3.5.1.6 Licenciatura de Psicomotricidad	384
3.5.1.7 Inclusión de profesionales de la psicomotricidad en el campo laboral	386
3.5.2 Aportes del estudio a la infancia y psicomotricidad chilena	388
3.5.2.1 Aportes de la psicomotricidad a la salud mental de la infancia ..	388
3.5.2.2 Aportes a las formaciones de psicomotricistas de Chile.....	390
3.5.2.3 Competencias de psicomotricistas en normativas chilenas	392
3.5.2.4 Rol y perfil de psicomotricistas.....	394
3.5.2.5 Campo laboral para psicomotricistas.....	397
3.5.2.6 Ámbitos de intervención psicomotriz	399
3.5.2.7 Educación de calidad y psicomotricidad de calidad.....	400
3.5.3 Contradicciones e incongruencias	403

Capítulo IV: Conclusiones y propuestas

4. Conclusiones y propuestas futuras	408
4.1 Conclusiones	410
4.2 Propuestas futuras	421
4.3 Debilidades y fortalezas del estudio	427
<i>Referencias bibliográficas</i>	432

Capítulo V: Anexos

5.1 Guion entrevista final	455
5.2 Cuestionario final	458

Capítulo VI: Anexos carpeta drive

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1yMyMKOFpt9IjH0Y4cUU8_BXe5ZliiFAU?usp=sharing

6.1 Documentos de normativas y leyes estudiadas	C6.1
6.2 Validación expertas y expertos entrevista	C6.2
6.3 Validación expertas y expertos cuestionario	C6.3
6.4 Audios entrevistas	C6.4
6.5 Documentos transcripción entrevistas	C6.5
6.6 Cuestionario web.....	C6.6
6.7 Versiones instrumento entrevista.....	C6.7
6.8 Versiones instrumento cuestionarios	C6.8

Índice de tablas, figuras y gráficos**Tablas**

Tabla 1. Título: <i>Hitos de la historia social y educativa de Chile</i>	35
Tabla 2. Título: <i>Modelo de Luria</i>	87
Tabla 3. Título: <i>Factores Protectores y de riesgos de las infancias</i>	110
Tabla 4. Título: <i>Características en la investigación cualitativa</i>	159
Tabla 5. Título: <i>Documentos legales seleccionados</i>	164
Tabla 6. Título: <i>Juezas y jueces validadores entrevista</i>	166
Tabla 7. Título: <i>Univocidad</i>	167
Tabla 8. Título: <i>Pertinencia</i>	167
Tabla 9. Título: <i>Importancia</i>	167
Tabla 10. Título: <i>Entrevistas: profesiones y cargos</i>	168
Tabla 11. Título: <i>Juezas y jueces validadores cuestionario</i>	170
Tabla 12. Título: <i>Univocidad</i>	170
Tabla 13. Título: <i>Pertinencia</i>	170
Tabla 14. Título: <i>Importancia</i>	170
Tabla 15. Título: <i>Indicadores</i>	180
Tabla 16. Título: <i>Normativas chilenas para la infancia</i>	185
Tabla 17. Título: <i>Coocurrencias de citas en normativas</i>	186
Tabla 18. Título: <i>Normativas en orden de mayor a menor en cantidad de citas</i>	187
Tabla 19. Título: <i>Grupos de normativas</i>	202
Tabla 20. Título: <i>Grupos de normativas y total de citas</i>	203
Tabla 21. Título: <i>Citas de mayor a menor cantidad de cada normativa</i>	204
Tabla 22. Título: <i>Cantidad de palabras</i>	208
Tabla 23. Título: <i>Grupos de palabras</i>	212
Tabla 24. Título: <i>Entrevistas: profesiones y cargos</i>	217
Tabla 25. Título: <i>Coocurrencias de códigos y entrevistas</i>	218
Tabla 26. Título: <i>Citas de entrevistas</i>	219
Tabla 27. Título: <i>Entrevistas según aportes a la infancia y psicomotricidad</i>	221
Tabla 28. Título: <i>Grupos de entrevistas</i>	222
Tabla 29. Título: <i>Citas por grupos de entrevistas</i>	223
Tabla 30. Título: <i>Citas más etiquetadas en entrevistas</i>	226
Tabla 31. Título: <i>Ideas sobre crianza y familia</i>	238
Tabla 32. Título: <i>Quienes se forman en psicomotricidad</i>	241
Tabla 33. Título: <i>Formaciones de psicomotricidad</i>	242
Tabla 34. Título: <i>Rol de psicomotricistas</i>	243

Tabla 35. Título: <i>Aptitudes y actitudes de psicomotricistas</i>	245
Tabla 36. Título: <i>Competencias transversales entre profesionales</i>	246
Tabla 37. Título: <i>Competencias específicas de psicomotricistas</i>	247
Tabla 38. Título: <i>Palabras de entrevistas</i>	253
Tabla 39. Título: <i>Palabras de mayor presencia en entrevistas</i>	257
Tabla 40. Título: <i>Citas de cada código del cuestionario</i>	280
Tabla 41. Título: <i>Citas de preguntas abiertas del cuestionario</i>	281
Tabla 42. Título: <i>Palabras cuestionario</i>	289
Tabla 43. Título: <i>Género de profesionales</i>	293
Tabla 44. Título: <i>Edades de profesionales</i>	293
Tabla 45. Título: <i>Profesiones de especializadas y especializados</i>	296
Tabla 46. Título: <i>Años de formación</i>	298
Tabla 47. Título: <i>Institución de formación</i>	299
Tabla 48. Título: <i>Especialización de formación</i>	300
Tabla 49. Título: <i>Datos cruzados entre institución de formación y si ha ejercido o no la psicomotricidad</i>	303
Tabla 50. Título: <i>Datos cruzados entre ha ejercido la psicomotricidad cruzados con tuviste formación de 3 ejes</i>	304
Tabla 51. Título: <i>Año de ejercicio profesional de la psicomotricidad</i>	305
Tabla 52. Título: <i>Lugar de ejercicio profesional de la psicomotricidad</i>	306
Tabla 53. Título: <i>Ámbito de trabajo</i>	309
Tabla 54. Título: <i>Edades con las que trabajas en psicomotricidad</i>	310
Tabla 55. Título: <i>Resumen preguntas de escala en la elección totalmente de acuerdo</i> ..	328
Tabla 56. Título: <i>Licenciatura en Chile</i>	329
Tabla 57. Título: <i>Proceso para crear la licenciatura en Chile</i>	329
Tabla 58. Título: <i>Necesidad de estudio del estado del desarrollo infantil</i>	330
Tabla 59. Título: <i>Formación con los 3 ejes</i>	330
Tabla 60. Título: <i>Tabla cruzada entre institución de formación y formación con 3 ejes</i>	331
Tabla 61. Título: <i>Datos cruzados entre 3 ejes de formación y si los tuvieron en su formación</i>	332
Tabla 62. Título: <i>Formación continua en psicomotricidad</i>	333
Tabla 63. Título: <i>Ha tenido formación continua</i>	333
Tabla 64. Título: <i>Actualización en derechos infantiles</i>	334
Tabla 65. Título: <i>Relación entre edad y actualización en derechos infantiles</i>	335
Tabla 66. Título: <i>Datos divididos por la edad media de actualización en derechos infantiles</i>	336
Tabla 67. Título: <i>Competencia 1</i>	337
Tabla 68. Título: <i>Competencia 2</i>	338

Tabla 69. Título: <i>Competencia 3</i>	338
Tabla 70. Título: <i>Competencia 4</i>	339
Tabla 71. Título: <i>Competencia 5</i>	339
Tabla 72. Título: <i>Competencia 6</i>	340
Tabla 73. Título: <i>Competencia 7</i>	340
Tabla 74. Título: <i>Competencia 8</i>	341
Tabla 75. Título: <i>Competencia 9</i>	341
Tabla 76. Título: <i>Competencia 10</i>	342
Tabla 77. Título: <i>Competencia 11</i>	342
Tabla 78. Título: <i>Competencia 12</i>	343
Tabla 79. Título: <i>Competencia 13</i>	343
Tabla 80. Título: <i>Competencia 14</i>	343
Tabla 81. Título: <i>Competencia 15</i>	344
Tabla 82. Título: <i>Competencia 16</i>	344
Tabla 83. Título: <i>Competencia 17</i>	345
Tabla 84. Título: <i>Competencia 18</i>	345
Tabla 85. Título: <i>Competencia 19</i>	345
Tabla 86. Título: <i>Resumen de los resultados de la pregunta 3.4.4.1</i>	346
Tabla 87. Título: <i>Conocimientos de las competencias</i>	347
Tabla 88. Título: <i>Competencias y su relevancia</i>	348
Tabla 89. Título: <i>10 competencias más relevantes según las y los especializados</i>	351
Tabla 90. Título: <i>Grado de adquisición C1</i>	354
Tabla 91. Título: <i>Grado de adquisición C2</i>	354
Tabla 92. Título: <i>Grado de adquisición C3</i>	355
Tabla 93. Título: <i>Grado de adquisición C4</i>	355
Tabla 94. Título: <i>Grado de adquisición C5</i>	355
Tabla 95. Título: <i>Grado de adquisición C6</i>	356
Tabla 96. Título: <i>Grado de adquisición C7</i>	356
Tabla 97. Título: <i>Grado de adquisición C8</i>	356
Tabla 98. Título: <i>Grado de adquisición C9</i>	357
Tabla 99. Título: <i>Grado de adquisición C10</i>	357
Tabla 100. Título: <i>Grado de adquisición C11</i>	357
Tabla 101. Título: <i>Grado de adquisición C12</i>	358
Tabla 102. Título: <i>Grado de adquisición C13</i>	358
Tabla 103. Título: <i>Grado de adquisición C14</i>	358
Tabla 104. Título: <i>Grado de adquisición C15</i>	359
Tabla 105. Título: <i>Grado de adquisición C16</i>	359
Tabla 106. Título: <i>Grado de adquisición C17</i>	359
Tabla 107. Título: <i>Grado de adquisición C18</i>	360

Tabla 108. Título: <i>Grado de adquisición C19</i>	360
Tabla 109. Título: <i>Resumen de todas las competencias</i>	361
Tabla 110. Título: <i>Grado de adquisición de las competencias</i>	363
Tabla 111. Título: <i>Grado de nada adquirido de las competencias</i>	364
Tabla 112. Título: <i>Resumen estadístico de las competencias</i>	365
Tabla 113. Título: <i>Pregunta: la psicomotricidad es garante de derechos y desarrollo infantil</i>	380
Tabla 114. Título: <i>Listado de profesiones en Chile</i>	386
Tabla 115. Título: <i>Listados de prestadores Superintendencia de Salud</i>	387
Tabla 116. Título: <i>Competencias paralelas de normativas chilenas y psicomotricidad</i> ..	392
Tabla 117. Título: <i>Ámbitos laborales e intervención psicomotriz de profesionales con especialidad de Chile</i>	399
Tabla 118. Título: <i>Competencias en orden de prioridad o relevancia según profesionales con formación</i>	417

Figuras

Figura 1. Título: <i>Relación educación y calidad</i>	46
Figura 2. Título: <i>Rezago infantil según quintil</i>	57
Figura 3. Título: <i>Ejes fundamentales en la infancia de Chile</i>	59
Figura 4. Título: <i>Pirámide del desarrollo</i>	83
Figura 5. Título: <i>Factores psicomotores del desarrollo</i>	90
Figura 6. Título: <i>Diferencia entre movimiento neuromotor y psicomotor</i>	91
Figura 7. Título: <i>Ámbitos del desarrollo</i>	131
Figura 8. Título: <i>Bloques de investigación</i>	174
Figura 9. Título: <i>Proceso de análisis cualitativo</i>	175
Figura 10. Título: <i>Diseño metodológico</i>	178
Figura 11. Título: <i>Red de N4 y códigos planteados</i>	190
Figura 12. Título: <i>Red de N6 y códigos planteados</i>	195
Figura 13. Título: <i>Red de N6 y códigos planteados ampliada</i>	196
Figura 14. Título: <i>Red de N6 y códigos planteados ampliada</i>	196
Figura 15. Título: <i>Red de N6 y códigos planteados ampliada</i>	197
Figura 16. Título: <i>Red de N6 y códigos planteados ampliada</i>	197
Figura 17. Título: <i>Red de N2 y códigos planteados</i>	198
Figura 18. Título: <i>Red de N2 y códigos planteados ampliada</i>	199
Figura 19. Título: <i>Red de N2 y códigos planteados ampliada</i>	199
Figura 20. Título: <i>Agrupaciones de normativas</i>	200
Figura 21. Título: <i>Nube de palabras normativas</i>	207

Figura 22. Título: <i>Grupos de normativas</i>	210
Figura 23. Título: <i>Grupos de entrevistas según aportes a la infancia y psicomotricidad</i>	221
Figura 24. Título: <i>Nube de palabras entrevistas</i>	252
Figura 25. Título: <i>Grupos de entrevistas según a la infancia y psicomotricidad</i>	255
Figura 26. Título: <i>Red de citas pregunta 1</i>	282
Figura 27. Título: <i>Red de citas pregunta 1 ampliada</i>	283
Figura 28. Título: <i>Red de citas pregunta 1 ampliada</i>	283
Figura 29. Título: <i>Red de citas pregunta 2</i>	284
Figura 30. Título: <i>Red de citas pregunta 2 ampliada</i>	285
Figura 31. Título: <i>Red de citas pregunta 2 ampliada</i>	285
Figura 32. Título: <i>Red de citas pregunta 2 ampliada</i>	286
Figura 33. Título: <i>Red de citas pregunta 2 ampliada</i>	286
Figura 34. Título: <i>Nube de palabras cuestionario pregunta 1</i>	287
Figura 35. Título: <i>Nube de palabras cuestionario pregunta 2</i>	288
Figura 36. Título: <i>Leyes y normativas chilenas de educación, desarrollo infantil y psicomotricidad</i>	370
Figura 37. Título: <i>Juego y actividades lúdicas</i>	374

Gráficos

Gráfico 1. Título: <i>Ranking de desigualdad</i>	33
Gráfico 2. Título: <i>Desigualdad de Chile</i>	34
Gráfico 3. Título: <i>Palabras de normativas</i>	208
Gráfico 4. Título: <i>Grupo 1 de palabras de normativas</i>	211
Gráfico 5. Título: <i>Grupo 2 de palabras de normativas</i>	211
Gráfico 6. Título: <i>Grupo 3 de palabras de normativas</i>	212
Gráfico 7. Título: <i>Palabras de entrevistas</i>	253
Gráfico 8. Título: <i>Grupo 1 de entrevistas</i>	255
Gráfico 9. Título: <i>Grupo 2 de entrevistas</i>	256
Gráfico 10. Título: <i>Grupo 3 de entrevistas</i>	256
Gráfico 11. Título: <i>Palabras del cuestionario</i>	288
Gráfico 12. Título: <i>Palabras cuestionario</i>	289
Gráfico 13. Título: <i>Ejercicio profesional de la psicomotricidad</i>	302
Gráfico 14. Título: <i>Pregunta 1: La desigualdad e inequidad afecta o dificulta el desarrollo infantil y escolar</i>	311
Gráfico 15. Título: <i>Pregunta 2: Se garantizan y promueven derechos infantiles en la legislación chilena</i>	312

Gráfico 16. Título: Pregunta 3: <i>La psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil pleno</i>	313
Gráfico 17. Título: Pregunta 4: <i>Se considera en la sociedad la importancia del movimiento corporalidad y juego en el desarrollo infantil y proceso educativo</i>	314
Gráfico 18. Título: Pregunta 5: <i>El estado cumple su rol en el movimiento, corporalidad y juego el rol del estado</i>	315
Gráfico 19. Título: Pregunta 6: <i>Psicomotricistas y sus competencias aportan a la calidad de la educación</i>	316
Gráfico 20. Título: Pregunta 7: <i>Conoces las Orientaciones Teóricas y Técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad</i>	317
Gráfico 21. Título: Pregunta 8: <i>Son incluidos psicomotricistas como aportes a los equipos educativos</i>	318
Gráfico 22. Título: Pregunta 9: <i>La psicomotricidad aporta al desarrollo y proceso escolar</i>	319
Gráfico 23. Título: Pregunta 10: <i>Actualmente, el desarrollo infantil presenta dificultades</i>	320
Gráfico 24. Título: Pregunta 11: <i>La psicomotricidad y psicomotricistas son significativos para la familia, crianza y sociedad</i>	321
Gráfico 25. Título: Pregunta 12: <i>Los 3 ejes de formación son fundamentales en la especialización de psicomotricistas</i>	322
Gráfico 26. Título: Pregunta 13: <i>El encuadre y dispositivo psicomotriz colaboran al desarrollo infantil y escolar</i>	233
Gráfico 27. Título: Pregunta 14: <i>Las competencias y rol de psicomotricistas aportan al desarrollo infantil y proceso escolar</i>	323
Gráfico 28. Título: Pregunta 15: <i>En su lugar de trabajo, otras profesiones perciben la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo infantil y proceso escolar</i>	324
Gráfico 29. Título: Pregunta 16: <i>ha sido fácil la inclusión del proyecto de psicomotricidad en la institución que trabajas</i>	325
Gráfico 30. Título: Pregunta 17: <i>la psicomotricidad puede colaborar a disminuir la brecha de desigualdad desde el nacimiento en la infancia</i>	326
Gráfico 31. Título: Pregunta 18: <i>es importante la formación de psicomotricistas para incluir proyectos asociados al desarrollo infantil, educativos y sociales</i>	327
Gráfico 32. Título: <i>10 competencias más relevantes según las y los especializados</i>	352
Gráfico 33. Título: <i>Tabla resumen de todas las competencias</i>	362
Gráfico 34. Título: <i>Pregunta: la psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil integra</i>	380

Introducción General

Es necesario relatar porque se llega a esta tesis, ya que es resultado de un largo recorrido psicomotriz. Desde que comencé mi formación de psicomotricidad en Barcelona, en el año 1993, comprendí que la disciplina era fundamental para la infancia y su desarrollo, pero relacionándola en un primer momento al rendimiento escolar, tal vez por mi profesión de base, educación física. Mi práctica psicomotriz del Máster de Psicomotricidad de la Universidad de Barcelona fue en una escuela pública, ubicada en un barrio donde la mayoría de sus habitantes pertenecían a la etnia gitana: Can tunis, ubicado cerca del puerto de Barcelona y que ya casi no existe por el crecimiento y avance integral de la ciudad.

Después de años de proyectos escolares, comenzaron a aparecer las dificultades del desarrollo asociadas a factores ambientales evidentes como la familia y sus dificultades de crianza, pero al mismo tiempo, factores más difíciles de asumir como la pobreza y desigualdad social, que en ese momento eran más difusos para mí como conceptos.

El continuo camino de posición política frente a las dificultades históricas de mi país que he vivido y estudiado, y la sensibilidad hacia la infancia que nace y muere en pobreza en Chile, me llevaron a comenzar este camino de constante estudio para incluir la psicomotricidad como una de las posibilidades de bienestar emocional para niñas, niños y sus familias.

Pero no fue suficiente, cada vez se manifestaban mayores dificultades para la infancia y ya no era solo la pobreza, aparece la desigualdad como explicación a un sistema que no permitía a la infancia la movilidad social y aprendizajes de calidad. Esto era evidente en la sala de psicomotricidad y las familias comenzaban a solicitar ayuda en estos conflictos, comenzando mi temeroso camino de terapia psicomotriz, pero que me sacó de la zona cómoda y apacible de solo estar alerta del desarrollo y aprendizaje. Desde siempre los proyectos que gestioné estuvieron en colegios de alto riesgo social y en el lado opuesto, en colegios de alto nivel social y económico. Era evidente como, por un lado, la pobreza y desigualdad mermaban el

desarrollo infantil y aprendizaje, pero el en otro extremo, los problemas familiares provocaban la misma merma, pero menos profunda, algo sostenía mejor a familias de este segmento y era el acceso a ayudas que les permitía su posición socioeconómica.

Quedaba claro, y todo así lo indica, que es el entorno adverso el inconveniente para que la infancia se desarrolle en bienestar. En esos años (década del 2000) todo avanzó muy rápido y al mismo tiempo de lo relatado anteriormente, fueron las y los profesionales quienes comenzaron a pedir ayuda y explicaciones de lo que sucedía a la psicomotricidad. Junto a esto, una democracia chilena no podía detener la evidente brecha social, económica y educativa que se profundizaba a medida que pasaba el tiempo. Así comienza entonces mi camino del bienestar infantil como fin último, saliendo nuevamente de la zona cómoda de la terapia para agregar el camino de las políticas públicas.

Todos los caminos y cambios fueron desarrollándose en paralelo y en agregar siempre, sin eliminar nada de mi camino: educación y terapia psicomotriz, trabajo con familias, formación y capacitación en psicomotricidad (desde el 2003 como emprendimiento independiente), la política pública y como dije antes, el camino de formación y especialización constante a través del estudio, pasantías, y tempranamente, la participación en seminarios, congresos y jornadas. Pero siempre tenía dos sensaciones a partir de mi práctica: que me faltaban herramientas para colaborar más en el bienestar infantil y de sus familias y fundamentalmente, me faltaban herramientas para fortalecer la psicomotricidad en mi lugar de trabajo.

Nuevamente me movilicé del bienestar que me generaba toda la situación que vivía en ese momento con mi emprendimiento. Comencé así a estudiar políticas públicas latinoamericanas, pero con enfoque de derechos infantiles y entendí en ese momento que era el camino por seguir. Estoy hablando del año 2015 aproximadamente, año en el que tomo otra decisión que me saca del perímetro en el que estaba. Es en este año donde aparece la idea de formar una fundación, para darle un giro total a la psicomotricidad en mi lugar creado el año 2003 y otorgar atención integral a las infancias y sus familias, pero con enfoque de

derechos plasmadas en las conductas de la institución, lo que generó movilizaciones emocionales y territoriales importantes.

Es así como el 2017, luego de dos años de planificación y trámites administrativos, se crea la Fundación y parto nuevamente a estudiar un máster oficial a Barcelona como una secuencia lógica de toda la historia anterior. El estudio fue concentrado en políticas sociales y educativas y fue apoyando el cambio de acción de la fundación. En el periodo de máster aparece un nuevo desafío que estaba inactivo en mi consciente: la investigación, lo que ha sido un proceso que cambió profundamente mi camino y desafíos y no sé si vuelva a estar nuevamente en una zona cómoda. Es así como comienzo el camino de este doctorado.

Desde que comencé mi práctica psicomotriz he estado acompañada y desde ese momento entendí que debemos siempre estar acompañadas y acompañados para avanzar, en un comienzo pensé avanzar en psicomotricidad, pero ahora estoy segura que es avanzar en el bienestar infantil con las aportaciones de profesiones garantes de derechos y mirada respetuosa a las infancias y sus familias, convencida que la psicomotricidad es una disciplina que puede aportar a la sociedad chilena, pero trabajando en conjunto todas y todos.

Paralelo a lo anterior participé en dos situaciones para agrupar a psicomotricistas de Chile, con la intención de trabajar en conjunto y con el objetivo de defender a la infancia desde los fundamentos de disciplina de la psicomotricidad, pero es uno de mis fracasos. Esto tiene su contrapeso en toda la compañía, amistad, apoyo y comprensión que he tenido de psicomotricistas de Latinoamérica y Europa, quienes han sido inspiración y ejemplos para seguir por la generosidad, confianza y concepto de trabajo en equipo que tienen todas y todos. Además de todo, el poder tener herramientas de activismo para defender y garantizar los derechos de la infancias y personas.

Es así como el tema elegido es resultado coherente de una historia que converge en esta tesis. Tiene como intención indagar en las competencias específicas del psicomotricista adquiridas por los profesionales que decidieron especializarse en Psicomotricidad desde el año 2000 y

si son un aporte en su trabajo actual, desde la praxis profesional, en el ámbito educativo, y así verificar si estas pudiesen contribuir al desarrollo infantil, al proceso del aprendizaje y de la calidad educativa chilena a partir de las dificultades que provoca la desigualdad en el desarrollo infantil.

Para facilitar la lectura del documento, se ha organizado en cinco capítulos: el primero es el marco teórico; el segundo es la metodología de la investigación; el tercero son los resultados y discusión de datos; el cuarto son las conclusiones y propuestas; el quinto son los anexos.

El marco teórico se divide en tres partes. La primera está estructurada y centrada en la infancia de Chile, desde su contexto histórico social, político, educativo y económico hasta la situación actual para comprender el origen de la desigualdad que afecta a la niñez. Es elemental comenzar desde los derechos infantiles, ya que son el comienzo de las modificaciones legales y de la mirada hacia la niñez. Es por esto que se describen las leyes y normativas que hoy tienen enfoque y son garantes de derechos, como la ley Chile Crece Contigo y la Ley Educativa, haciendo énfasis en el currículum de párvulos¹, por la importancia que tiene en el desarrollo integral de las personas. El estallido social de octubre del 2019 y la pandemia declarada en marzo del 2020, aportó información actualizada de la situación de la infancia chilena.

En la segunda parte, se conceptualiza y describe todo lo relacionado al desarrollo infantil, fundamentado desde la neurociencia, buenos tratos, crianza y ambientes adecuados. Todos estos factores están sustentados, nuevamente, en la declaración de derechos infantiles ratificada por Chile en el año 1990, por las investigaciones que demuestran que las garantías de derechos, buenos tratos, apego y entorno son la base de la salud mental de cada niña y niño. También se puntualiza el concepto de juego, como uno de los factores protectores y requerimientos del desarrollo, lo que es reconocido en las bases curriculares de la infancia chilena. Para finalizar esta segunda parte, se detallan los factores de riesgo y protectores de la infancia.

¹ La Educación Parvularia es el sistema educacional chileno para niñas y niños de 0 a 6 años y propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad, en forma complementaria a la educación que realizan las familias (Mineduc, 2018).

En la tercera parte, se expone todo lo referente a la psicomotricidad comenzando por los orígenes de la psicomotricidad y su historia a nivel internacional, la de Latinoamérica y narrando la de Chile, lo que se convierte en una base teórica inédita en la disciplina y su práctica del país. Se continúa por la formación de psicomotricistas, licenciatura y especialización. Profundizando en los tres ejes de formación: teoría específica, formación corporal y personal y la práctica psicomotriz y las competencias específicas de psicomotricistas.

En el segundo capítulo el diseño metodológico de la investigación está planteado para la búsqueda, análisis de la información y construcción de conocimiento científico para comprender, conocer y explicar la realidad del objeto de investigación, en este caso, como aportan psicomotricistas y sus competencias a la calidad de la educación, garantizando así, la excelencia del conocimiento que se genere en este estudio y que se convierta en un aporte a las diferentes profesiones, a la disciplina y a las y los psicomotricistas de Chile y del mundo.

Es por esto se ha decidido realizar un método cualitativo con aportes cuantitativos y así comprender, producir y proporcionar información desde el mundo laboral de la psicomotricidad en el país y que colaboró al trabajo científico que permitió producir y recoger información que permitió la resolución del problema planteado y preguntas.

El tercer capítulo entrega los resultados, análisis y discusión de los datos obtenidos con los instrumentos utilizados (análisis de documentos, entrevistas y cuestionario). Los resultados se presentan a partir del análisis de datos para posteriormente discutir la información. Se utilizaron los softwares ATLAS.ti (versión 9.1.3) para el estudio cualitativo y el PSPP (Versión GNU pspp 1.4.1) para la indagación cuantitativa. En una primera etapa se estudian las seis normativas elegidas, luego las 10 entrevistas y finalmente los 207 cuestionarios contestados.

La discusión de los datos obtenidos es triangulada con diferentes autores, leyes y normativas, tanto las estudiadas, como otras relacionadas con la infancia, su desarrollo y bienestar. Se demuestra que los datos obtenidos están en coherencia con el constructo teórico de cada

triangulación que se hizo y, además, en conexión con la teoría y lineamientos de formación planteada en el marco teórico.

El cuarto capítulo está compuesto por las conclusiones y propuestas futuras, donde se demuestra el cumplimiento de los objetivos planteados. Estas conclusiones pueden ser consideradas una declaración o aportación de conceptos, que se convierten en una colaboración a la psicometricidad y psicometricistas, al igual que los proyectos futuros que dan pautas de qué hacer con relación a la inclusión de la psicometricidad en las políticas públicas educativas, de salud y socio comunitarias.

Además, se concluyen conceptualizaciones que están en congruencia con autores psicometricistas, pero por, sobre todo, que permiten tener definiciones y conceptos desde la experiencia de especializadas y especializados trabajando en proyectos y dispositivos específicos y correctos de la psicometricidad. Entonces, estas conclusiones pueden apoyar a nuevos proyectos, a docentes de diferentes universidades y a instituciones escolares, sociales y de salud, a conocer y comprender los reales conceptos de la disciplina.

El quinto capítulo son los anexos. Se entregan para el conocimiento de los instrumentos que se construyeron y validaron para obtener la información: la entrevista y el cuestionario.

Fundamentación

Chile, país latinoamericano, donde su idioma español es masivo en relación con los de habla indígena, como el Mapudungun de los Mapuches en el centro sur del territorio nacional. Tal vez la mejor presentación del país es la de Gabriela Mistral, poetisa, premio nobel y embajadora de Chile, que lo describía como: “Nacida la nación bajo el signo de la pobreza, supo que debía ser sobria, súper laboriosa y civilmente tranquila, por economía de recursos y de una población escasa” (p:294). Señalaba que el territorio es largo y extenso en comparación a los países de Europa y pequeño en comparación a los vecinos latinoamericanos y aislado por el océano Pacífico y la cordillera de los Andes.

Su paisaje y riqueza varia desde el desierto y su minería a la verde y exótica Patagonia que finaliza en el continente antártico, pasando por la zona central cuya riqueza es la tierra y el mar, su territorio es extremadamente largo y delgado. Históricamente ha pasado de ser poblada por pueblos originarios a ser colonia española, independizándose y adquiriendo su identidad durante siglos hasta pasar por una dictadura que marcó su historia presente y futura. Una nueva etapa e historia comienza desde el retorno a la democracia en el año 1990, donde se comienza a reconocer a las infancias como personas y sujetos de derechos.

Según Luis Advis, compositor de la *Cantata de Santa María de Iquique*, Chile es “un país tan largo, mil cosas pueden pasar, si es que no nos preparamos, resueltos para luchar” (1969). Su largo y delgado territorio está dividido en quince regiones, Santiago es la capital del país y capital también de la región Metropolitana. Según datos del INE (Instituto Nacional de Estadísticas) en el último censo en el año 2017, el país tiene 19.107.216 millones de habitantes, de los cuales, según datos del Mideso (Ministerio de Desarrollo Social) la población infantil —menores de catorce años— corresponde al 20,4%, es decir, 3.575.020 millones de habitantes.

Pero parte de esta historia es de la infancia del país, niñez que, al parecer, no está asegurada por completo en sus derechos y bienestar. Es evidente en las últimas décadas la preocupación

de autoridades e instituciones sociales por la desigualdad que afecta directamente a la niñez, a su desarrollo y aprendizaje. Una importante cantidad de fundaciones y proyectos para garantizar las condiciones dignas para el desarrollo demuestran que aún existe vulneraciones en las infancias. Las cifras de salud mental también son inquietantes, tanto las de las infancias, como la de adultos que están a cargo de garantizar sus derechos.

Se trabajará en este estudio a partir de la niñez chilena y cómo ha evolucionado su historia social, educativa y derechos analizando la poca existencia de profesionales expertos en desarrollo infantil. La educación y el desarrollo infantil en Chile han tenido una historia difícil que ha transitado desde incorporar la cobertura obligatoria de doce años de escolarización, desde los siete a los dieciocho años, con la reforma educativa en el año 1990², al desafío de incrementar la calidad, igualdad y equidad de la enseñanza en la actualidad con una profunda reforma que comenzó el año 2014³.

Es reconocida la tendencia al rendimiento académico y su medición estandarizada a través de instrumentos como el Simce⁴ (Botella y Ortiz, 2018). Por otro lado, la obligatoriedad escolar en primera infancia de (cuatro a seis años) aún no es implementada, pese a que es ley desde el año 2013, lo que sumado a la reconocida tardía preocupación del desarrollo infantil y a los riesgos que corre la primera infancia por factores como la pobreza, maltrato y falta de garantías sociales y calidad educativa, lo que en su conjunto ha provocado desigualdad en las oportunidades escolares. Se han planteado políticas públicas de protección social relevantes, como la ley 20.379, llamada ChileCreceContigo, ChCC, alojada en el Ministerio de Desarrollo Social (Mindeso, 2015), donde se reconoce la importancia de la intervención profesional a edades tempranas, pero a su vez, donde no especifica ni describe las competencias de profesionales y que rol deben cumplir.

² Promulgada por el gobierno militar el 10 de marzo de 1990. Se crea la educación tripartita: pública de administración municipal, privada y privada subvencionada. (Cox, 2011).

³ Reforma realizada en el periodo comprendido entre los años 2014 y 2018 y que busca disminuir la brecha de la desigualdad, disminuir la segregación en establecimientos educativos y fortalecer la educación pública. (Díaz, 2018).

⁴ Evaluación externa que evidencia resultados académicos o calidad educativa de centros educativos. Se instaura a partir de la reforma educativa de 1990 donde se pasa de una educación pública a una educación de mercado (Botella y Ortiz, 2018).

Chile, actualmente, basa su sistema social, de salud y educativo en tres ejes: la constitución de la república, la convención de derechos humanos infantiles y últimamente se incorporaron los diecisiete objetivos de desarrollo sostenibles declarados por la Cepal (2015) y ratificados por el estado de Chile. Se han promulgado leyes y programas con enfoque de derechos, pero no se ha investigado sobre los resultados de su implementación. Esto verificado por los diferentes informes de la Unicef (2017), que han planteado reiteradamente la preocupación por el estado de desarrollo infantil infancia de Chile a nivel de calidad educativa, salud mental y protección social en las que se ha generado una brecha importante y constante.

Es así como se plantea la necesidad de analizar si en Chile existen profesionales especializados en desarrollo infantil que puedan prevenir, potenciar e intervenir en primera infancia cuando esta está en riesgo, apoyando así la futura vida escolar de cada niña y niño. Al mismo tiempo, el estado de Chile propone al psicomotricista o especializado en psicomotricidad, en las especificaciones técnicas de ChCC (Moraga, 2012), como uno de los posibles profesionales que podría incorporarse al trabajo de edades tempranas, pero no especifica como y donde debe formarse. Por las competencias que le permiten evaluar, detectar, acompañar e intervenir en el desarrollo infantil de manera integral.

La pandemia del COVID19, declarada en marzo del 2020, es uno de los hechos mundiales que ha tenido un efecto global en las personas, en específico, ha profundizado las dificultades de la infancia, esto se puede certificar en los datos entregados por diferentes instituciones sociales, académicas y gubernamentales. Se manifiesta constante preocupación porque las consecuencias podrían permanecer mucho tiempo. Algunas de estas cifras son:

- El maltrato hacia la infancia y adolescencia es una de las dificultades que se enfrentan. Según la Unicef (2017), 71% manifiesta haber recibido maltrato de parte de la familia o escuela y la ONG Activa certifica que hubo un aumento del 42% del maltrato durante el periodo de confinamiento y distanciamiento social.
- El estrés que ha vivenciado la niñez con los dos años de educación online por la pandemia deja cifras que certifican que las emociones han sufrido un quiebre, con

todo lo que esto provoca. En este sentido 1 de cada 4 niñas, niños o adolescente, manifiesta emoción de tristeza según Alarcón y Martínez (2021).

- Por último, una de las cifras que más preocupa y es un agravante al desarrollo de las personas, es el aumento de la desigualdad, que, según el Mindeso, aumentó del 2017 al 2021, 3 puntos porcentuales según el índice Gini.

Frente a todas las cifras que afectan históricamente a la niñez, se plantea el siguiente problema: la infancia de Chile evidencia dificultades en su desarrollo infantil a partir de la desigualdad e inequidad en la que se encuentran desde el momento de nacer. Frente a esta situación, se han creado normativas que buscan equiparar desde edades tempranas las oportunidades que permitirán un mayor bienestar en cada niña y niño, sus familias y su entorno. La psicomotricidad y el psicomotricista aparecen como innovación pedagógica, pero no existe como profesión de pregrado en el listado oficial de profesionales.

Después de un primer análisis sobre la infancia a partir de una reflexión preliminar del contenido de algunas normativas con la intención de disminuir la brecha de desigualdad en la sociedad chilena, aparecen las siguientes preguntas:

- ¿Puede la psicomotricidad y el psicomotricista colaborar a la calidad de la educación de Chile?
- ¿Ayudaría la psicomotricidad a disminuir la brecha que se provoca en el desarrollo infantil por la desigualdad e inequidad?
- ¿Perciben otros profesionales la importancia del psicomotricista en el desarrollo infantil y en el proceso escolar?
- ¿Por qué el estado no ha promovido la profesión del psicomotricista y su inclusión en el sistema educativo a nivel nacional?

Capítulo I: Marco teórico

Parte 1: Políticas educativas y sociales para la infancia

En este capítulo se describen los sucesos a nivel de política, social y educativa de Chile comenzando por la historia de sus avances y las políticas públicas actuales de protección social y que permiten analizar la calidad de estas acciones y modificaciones legales, evidenciando el contexto contradictorio de avances económicos con la inequidad existente a nivel social, para así entender más adelante la desigualdad que se produce y afecta al desarrollo infantil.

El marco teórico ha sido construido en tres partes, donde **el primero** presenta la situación de la infancia de Chile a nivel de políticas educativas y sociales, entendiendo que todo apunta a la relación que existe entre riesgo social y futuras dificultades en el desarrollo y aprendizaje. **El segundo capítulo** describe el desarrollo infantil desde sus conceptos, como se desenvuelve en el tiempo y que factores lo colocan en riesgo y cuales son protectores. Finalmente, se presenta en **el tercer capítulo** el contexto internacional y chileno actualizado de la psicomotricidad, la descripción de los ejes de formación y competencias específicas del psicomotricista, para así poder relacionarlos como aporte a la calidad educativa chilena y su incorporación al sistema de educación.

De esta manera pensar en un sistema educativo que no solo contemple un proceso basado en pensamiento y memorización, sino que conduzca la meditación hacia una práctica constante, a un hacer reflexivo y que se convierta en una herramienta que se instaure por competencias. De tal suerte, promover el análisis respetuoso hacia el desarrollo infantil constituye el desafío constante del aprendizaje experiencial y reflexivo en la formación de los profesionales que serán futuros psicomotricistas y que concuerdan con los principios declarados en los diferentes programas educativos chilenos.

1.1 Contexto histórico de la infancia chilena

Chile tiene una trayectoria a la par de atrasos y progresos en las esferas social, educativa y de desarrollo económico. Transitó desde una sólida democracia —basada en el modelo centralista francés (infancia y adolescencia)—que estableció instituciones de calidad reconocidas mundialmente a una dictadura, también reconocida mundialmente como una de las más crueles y dolorosas de Latinoamérica, provocando un quiebre institucional del Estado de derecho y que dividió a la sociedad. Además, durante la dictadura se estableció el sistema económico neoliberal, situación que determinaría un nuevo camino a nivel institucional, de derechos y económico. Se prohibió el lenguaje relacionado con la justicia social, los derechos laborales, la gratuidad, entre otros, que se habían instaurado en gobiernos anteriores.

Respecto al desarrollo del proyecto neoliberal o de los *Chicago boys*⁵, se produce desde la Universidad de Chicago donde los docentes Milton Friedman y Arnold Harberger, con un discurso ultraliberal, que en Chile adoptarían formas aún más conservadoras, ligadas a la religión y que criticaban incluso a la derecha más democrática que existía antes del golpe militar, como nos relata Jara (2015). La mezcla entre dictadura, pobreza y neoliberalismo fue la combinación que disminuyó y transformó el desarrollo social de Chile, permitiendo que surgiera una sociedad más dividida, empobrecida, con cultura reducida y en desmedro de la calidad de la educación y atención a la infancia, calidad que ya se evidenciaba disminuida con anterioridad por falta de derechos específicos para niñas y niños.

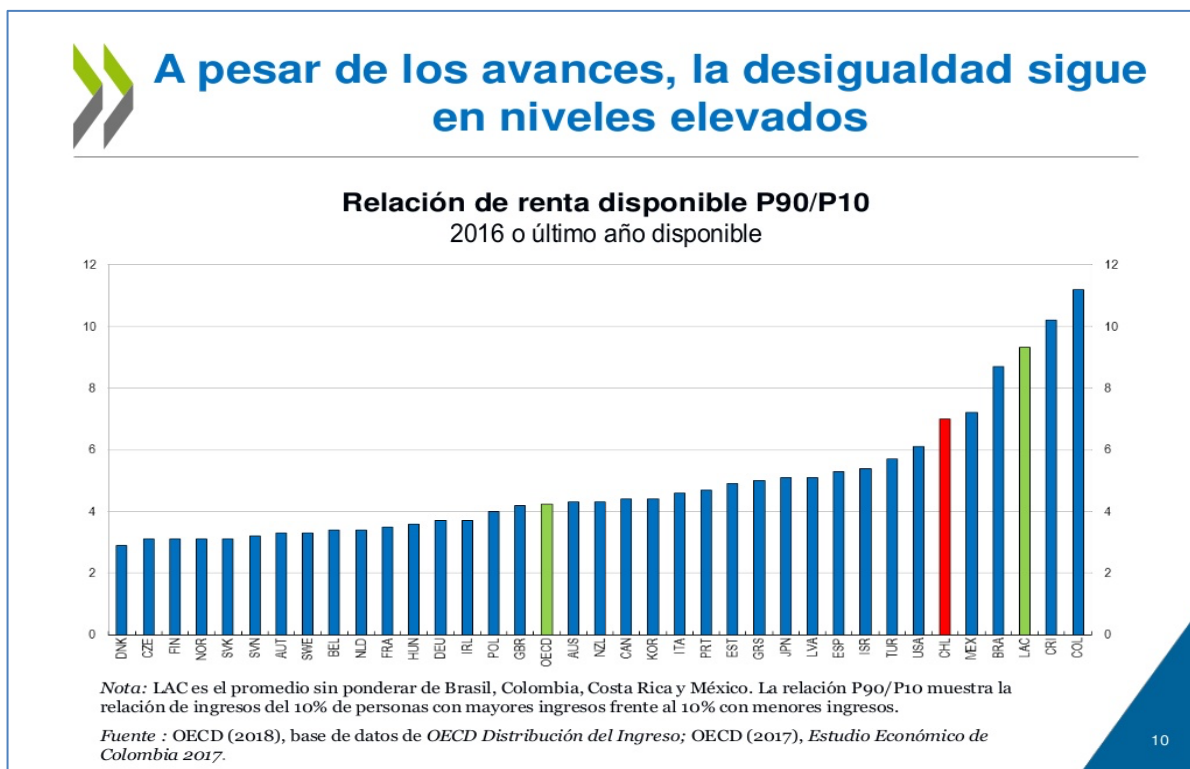
La pobreza en Chile siempre ha sido el talón de Aquiles de todas las políticas públicas, gubernamentales e, incluso, de los propios gobernantes. Tal como plantean (Riveros y Báez, 2004), Chile es un país de contrastes que transita entre pertenecer a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y tener cifras de desigualdad que lo

⁵ Apodo que designa a grupo de economistas y que deriva de su condición de exalumnos de la Universidad de Chicago entre 1951 y 1961, donde se hicieron discípulos del discurso ultraliberal de Milton Friedman y Arnold Harberger (Jara, 2015).

mantienen los últimos lugares en el ranking de dicha organización, tal como se puede observar en el gráfico siguiente:

Gráfico 1

Ranking de desigualdad



Nota. Ranking de desigualdad de Chile en la distribución de ingresos

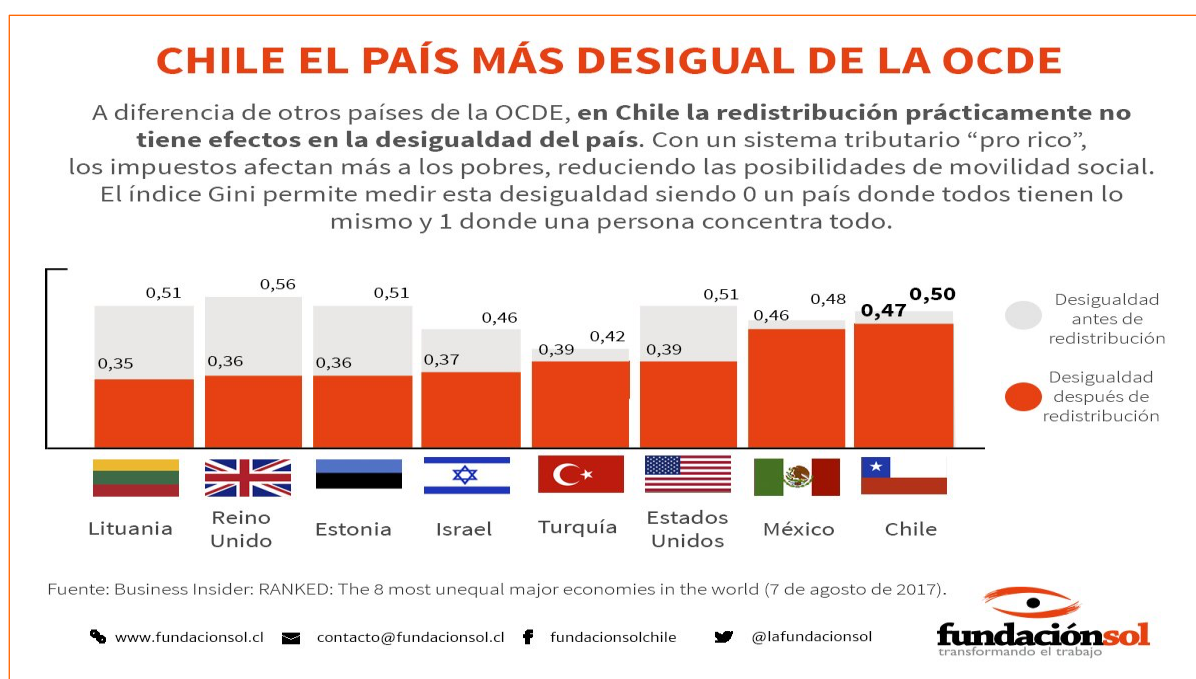
Esta misma institución a recomendando, para disminuir la brecha de desigualdad, dos puntos:

1. Conseguir un crecimiento más inclusivo a través de medidas sociales y del mercado de trabajo y 2. continuar incrementando el gasto social para reducir desigualdades. Larrañaga, docente del centro de políticas (Universidad Católica, 2017) destaca que Chile ha progresado en la disminución de la desigualdad, por ingreso ha disminuido de 55% desde el año 2000 a 47% en 2015. Pero pese a todos los esfuerzos, el 33% del ingreso se lo lleva el 1% más rico de la población.

La Fundación Sol (2020), reafirma en un estudio que Chile es el país más desigual de los países de la OCDE, donde el decil⁶ más rico gana hasta treinta y nueve veces más que el decil más pobre, según este estudio de la mencionada Fundación que mide el índice de Gini y que tardó dos años en elaborarse. Esta brecha ha disminuido brevemente en relación con la década de los años ochenta, lo que provoca que se mantenga constante en el tiempo. Se puede observar estas cifras en el siguiente gráfico:

Gráfico 2

Desigualdad de Chile



Nota. Datos de la desigualdad de Chile antes y después de la redistribución

Versos del antipoeta Nicanor Parra (1914–2018) ilustran: “Hay dos panes. Usted se come dos. Yo ninguno. Consumo promedio: un pan por persona”, versos que describen la desigualdad que existe en nuestra sociedad y que se mantienen actualizados hoy en día.

⁶ Un decil se utiliza para definir sectores socioeconómicos según ingreso per cápita familiar, es decir, según el total de dinero que aporta el o los integrantes de un hogar, dividido por el número de miembros de éste. Permite diferenciar a la población por nivel de ingreso y según integrantes de la familia. DE esta manera el decil 1 representa a la población con la condición socioeconómica más vulnerable, y el decil 10 a las personas de mayores ingresos del país. (Larrañaga, 2004)

Para entender el presente de la protección y garantía de derechos sociales y educativos, se hace necesario presentar compiladas en la tabla 1 la historia de las políticas en primera infancia, contextualizando así la actualidad de la protección social:

Tabla 1

Hitos de la historia social y educativa de Chile

Hito	Año	Fuente
Se presenta un proyecto de reglamentación del trabajo infantil que prohíbe los trabajos penosos superiores a sus fuerzas	1901	(Schonhaut, 2010)
Se promulga la Ley de Protección a la Infancia Desvalida, primera política estatal de resguardo a los menores en riesgo social	1912	(Schonhaut, 2010)
Se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria	1920	(INE, 2005)
Se crea el Patronato Nacional de la Infancia y se funda la Sociedad Chilena de Pediatría	1922	(Schonhaut, 2010)
Dentro de los beneficios del nuevo marco legal de la Caja de Seguro Obrero Obligatorio se incluyen programas de atención materno-infantil a las madres obreras y sus hijas e hijos	1925	(Silva y Milman, 2010)
Se promulga la Ley de Menores, que promueve el derecho al cuidado físico, a la educación, a la consideración social, a mantener y desarrollar la personalidad y el derecho a la alegría	1928	(Schonhaut, 2010)
La Ley de Menores considera al menor como "objeto de intervención y control" lo que genera una propuesta de trabajo paternalista	1928-1990	(INE, 2005)
Se municipaliza la salud, lo que significa que los recursos económicos pasan desde el Ministerio de Salud a cada uno de los municipios para ser administrados por cada alcalde	1980	(Silva y Milman, 2010)
Comienza el proceso de municipalización de la educación, proceso que descentraliza la educación y se considera el origen de la desigualdad social existente hoy	1980	(Larragaña, 2004)
En el mismo año que vuelve a la democracia, Chile ratifica la Convención de derechos infantiles de la ONU (Organización de las Naciones Unidas)	1990	(Mindeso, 2015)
Se establece un nuevo programa de políticas sociales destinado a superar los niveles de pobreza	1990	(Silva y Milman, 2010)
Se implementa la Ley 20.397 subsistema intersectorial de protección social Chile Crece Contigo	2009	(Mindeso, 2015)
Nueva reforma educativa que promueve fortalecer la educación pública y terminar con la segregación en la educación.	2014 2018	(Díaz, 2018)
Firma de los diecisiete objetivos sostenibles ONU, para terminar con la pobreza en el año 2030.	2015	(ONU, 2017)

Nota. Historia de las políticas sociales y educativas en Chile. Fuente: elaboración propia.

En esta tabla queda en evidencia la historia de protección de la infancia chilena y también el avance y progresos en relación con su protección. Es consistente en intenciones que se traducen en hitos, aunque como se constatará más adelante, han ido llegando tardías en años y necesidades y no se observan acciones en políticas públicas para ir al tiempo de las necesidades de niñas y niños y las dificultades que están vivenciando.

1.2 Política de desarrollo social en Chile

En el último informe del Mideso (2015) se presentan los avances y desafíos en el desarrollo social durante los últimos cuatro años (2014 a 2017). Se demuestra que la inequidad, desigualdad, segregación y la superación de la pobreza siguen componiendo el eje central de todas las acciones gubernamentales. En este sentido y cumpliendo con el mandato del gobierno de Patricio Aylwin Azócar, se continúa trabajando interministerialmente. Al asumir su presidencia en 1990, la secretaría encargada del desarrollo social se designaría como Ministerio de Planificación Nacional, Mideplan. Pese a que existían políticas de desarrollo social durante la dictadura, para el retorno a la democracia había aumentado la pobreza en el país (Raczynski, 1994). La transición no fue fácil: había desconfianza por parte de las empresas nacionales, las instituciones sociales y los inversores extranjeros.

En marzo de 1990 asume el Gobierno del presidente Aylwin posterior a la dictadura militar, iniciándose una nueva fase democrática en la política social del país, como dice Raczynski, (1994):

El gobierno se propuso compatibilizar, al interior de una economía capitalista de libre mercado y en un marco de equilibrio macroeconómico, el crecimiento económico de largo plazo basado en la empresa privada y la orientación exportadora, con el mejoramiento de las condiciones distributivas y el combate a la pobreza (p.10).

Los actuales objetivos del renombrado Mideplan, ahora Mideso (Ministerio de desarrollo social y familia), demuestran que sí ha habido una disminución de la pobreza, pero a la par se han acentuado la desigualdad e inequidad, apareciendo la segregación. A esto debe sumarse que, desde hace unos veinte años, ha llegado al país un creciente número de inmigrantes latinoamericanos, hecho que a su vez ha influenciado en la modificación de las emergencias sociales. Es así como muchos planes, programas, proyectos y leyes se dirigen hacia la inclusión e integración social, modificando también las mallas curriculares de las carreras de trabajo social, tal como relatan Dittborn, Ramírez y Martínez (2018).

Desde luego que uno de los hitos con mayor importancia para las infancias y que se aloja en el mencionado ministerio, es la ley Chile Crece Contigo, ChCC, donde se resalta la ampliación de cobertura, que pasó a cubrir a las niñas y niños hasta el primer ciclo de educación básica, es decir, hasta los ocho o nueve años, lo incorporaría la protección social al sistema educativo chileno. “Se trata de un gran logro para el país, considerando que esta es una de las políticas públicas más importantes con que cuenta el Estado para igualar oportunidades desde la cuna”. (Mindeso, 2017, p.10)

Claramente uno de los enfoques de ChCC es que la correcta intervención en el desarrollo infantil integral actúa como prevención y disminución de los efectos que provocan desigualdad, inequidad, segregación y pobreza. Todos los estudios e investigaciones científicas y desde diferentes profesiones como la psicología y la neurociencia concuerdan y demuestran esta realidad. Según la publicación del Mindeso de 2017, ChCC no evidencia —o al menos no se constataron— reales mejoras en la protección en la primera infancia; más bien revela una disminución en algunas de las prestaciones a nivel social.

El gran avance se observa en la implementación de apoyo a la salud mental infantil a partir del año 2016, ya que antes no existía. El programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial muestra una disminución en los beneficiarios en relación con el año anterior, pero no se encuentran cifras comparables. Por otra parte, tampoco se evidencia una clara planificación sobre qué acción profesional se promueve con estas propuestas bien intencionadas del ChCC. Es decir, existe número de prestaciones de apoyo a la primera infancia y sus familias, pero no se menciona que profesional debe hacerse cargo de las dificultades del desarrollo psicomotor que se provocan con la desigualdad, inequidad y pobreza, esto lleva a reflexionar sobre las competencias que necesitan los profesionales que trabajan con la primera infancia.

1.3 Política educativa chilena

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como sobre los tratados internacionales ratificados por Chile, como la convención de derechos del niño (Abadie 2013). Pero la historia más reciente de la educación chilena comienza en 1990 cuando la dictadura militar el día 10 de marzo (un día antes de dejar el poder) promulgó la ley orgánica constitucional de enseñanza, LOCE. En esta ley se realizaron cambios en el currículum donde se establece una diferencia entre el marco curricular y planes y programas de estudio. También se municipalizó la educación lo que significa que se descentraliza y desaparece la educación pública. Se crea también el Consejo superior de educación, organismo independiente del ministerio de educación, pero que sigue teniendo el rango de público y que tenía como objetivo la autoridad final sobre el currículum del sistema escolar. Es así como toda reforma en el currículum escolar debe ser propuesta por el ministerio, pero aprobada por el consejo (Cox, 2011).

Esto puede explicar lo difícil y lento que ha sido modificar el currículum y las metodologías escolares incorporando nuevos enfoques y estudios basados en las actuales necesidades y modalidades de aprendizaje de niñas y niños, relacionados con la globalidad que existe hoy y a las dificultades que presenta actualmente la escolaridad en relación con el ambiente, al desarrollo y a la sustentabilidad.

Otra característica de la LOCE fue que dejó la elección de cada uno de los establecimientos escolares si tener planes y programas propios o aplicar los definidos por el Ministerio de Educación. Cox (2011) afirma que a dos décadas de implementadas estas definiciones, menos de 1/5 de los establecimientos del país generan sus propios planes y programas de estudio, es decir la gran mayoría continuaba guiándose por los entregados desde el ministerio de educación. Situación que podría profundizar la desigualdad educativa.

En 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet Jeria, se promulgó la Ley General de Educación (LGE), que entre otras cuestiones: Regula los derechos y deberes de los integrantes

de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación de párvulos, básica y media; regula el deber del estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio, Biblioteca del congreso nacional (2019). Antecedentes dispuestos en el artículo 71 de la Ley N° 20.370, en el Decreto con fuerza de ley N° 1 de 2005 del Ministerio de Educación y en el artículo 64 inciso 5° de la Constitución Política de la República de Chile.

En el artículo 2 de la LGE, se explicitan aspectos normativos que establecen que la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca diferentes etapas de la vida y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo integral en los aspectos espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. El enfoque de esta ley se encuadra en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, de la paz y de la identidad nacional. Se debe capacitar a las personas de manera autónoma para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Larrañaga, 2004).

Asimismo, en el artículo 3 de dicha ley, se señalan doce principios referenciales de educación y que son: Universalidad y educación permanente; Calidad de la educación; Equidad del sistema educativo; Autonomía; Diversidad; Responsabilidad; Participación; Flexibilidad; Transparencia; Integración; Sustentabilidad; Interculturalidad. Cada principio es interdependiente y en conjunto describen cuáles son las bases sobre las que se asientan los valores educativos del siglo XXI y que el Estado debe garantizar (Larrañaga, 2004). Esto demuestra un cambio sustancial en la ley educativa, ya que antes priorizaba la cobertura universal y ahora incorpora la calidad, equidad, bienestar y desarrollo humano.

Como hito significativo e histórico y para entregar mayores oportunidades a infancia de Chile que nacen y viven en la desigualdad, inequidad, segregación y pobreza, se comienza un nuevo proceso de reforma educacional durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria (2014-2018). En esta reforma se busca un profundo proceso de transformación que incluye a la educación inicial y también a la educación superior. Díaz, (2018) relata que uno de sus objetivos es disminuir la segregación fortaleciendo la educación pública pluralista e integradora. Dentro de este contexto fueron aprobadas treinta y tres leyes (Mineduc, 2018) que tendrán impacto significativo en el sistema educativo, dentro de estas se encuentran:

- Ley de inclusión social que termina definitivamente con la selección de estudiantes en establecimiento con financiamiento público.
- Deroga el lucro en la educación pone final al copago.
- Ley Nacional Docente donde incorpora el derecho a la carrera docente para todos los profesionales de la educación.
- Se crea el sistema de educación pública, que termina definitivamente con la municipalización de la educación.
- Se otorgó educación superior universitaria, gratuita para estudiantes del 60% más vulnerables de la población.
- Se crea un marco para la buena enseñanza.
- Está en proceso de promulgación la ley de reforma a la educación superior.
- En cuanto a la educación de párvulos: se crea la subsecretaría de educación parvulario, y un reconocimiento oficial para instituciones de educación de párvulos. También incorpora el ingreso paulatino de las educadoras de párvulos a la carrera docente.

Estas reformas son complejas y estructurales, sobre todo la desmunicipalización⁷ de la educación, herencia de la ley promulgada por la dictadura militar. Las modificaciones de la ley se implementarán desde el año 2017 al año 2025. La educación pública, gratuita y de calidad

⁷ Desmunicipalización: proceso que se realiza paulatinamente desde la administración de municipalidades de la educación a la administración del ministerio a través de los servicios locales de educación, que se instalará en todo el territorio nacional. (Cerro, 2020)

fue un llamado constante de estudiantes en marchas y manifestaciones en el año 2006 y 2011 (Leiva y Díaz, 2018). Además, existe un cambio en el paradigma educativo, se traslada el concepto de educación con lucro, estandarizada y segregada a la educación de calidad, gratuita e inclusiva.

Es decir, se reconoce la desigualdad e inequidad como factor fundamental de la disminución de la calidad educativa y derechos sociales y es ahí donde se concentran los esfuerzos de transformación. Mencionar, además, que los cambios se generaron por la presión de las y los estudiantes, en sucesivas marchas y que las acompañaron profesoras, profesores y familias, lo que generó finalmente, el compromiso de cambios profundos que se concretan en el cambio de la ley educativa.

1.3.1 Calidad de la educación

La educación pasó por dos etapas definidas en el plan de Aseguramiento de la Calidad escolar: durante la década de los 90`s al regreso de la democracia, el objetivo fue la cobertura universal de doce años de escolaridad obligatoria desde los 6 a los 10 años. En el año 2000 ya era evidente la baja calidad de la educación, por lo que comienza un camino enfocado en este factor (Sistema de aseguramiento de la calidad, Mineduc, 2020). Es necesario describir lo que el estado de Chile entiende y declara por calidad de la educación y porque invertir todos los esfuerzos en este punto. Queda en evidencia, con la información anterior, que la educación es un derecho infantil y que Chile está comprometido en el cumplimiento de este. Su calidad es una preocupación, un propósito de diferentes instituciones que se ven plasmados en documentos. Una de las instituciones es la Unicef Chile, que en su Agenda 2018–2021 plantea:

Esta propuesta aborda 10 áreas que están contempladas en el próximo Programa de Cooperación de UNICEF Chile 2018–2021: creación de un sistema integral de protección de la niñez, inversión en infancia, derecho de los niños a vivir en familia, apoyo a las familias con la crianza de sus hijos y el acceso a la protección social,

pobreza infantil, violencia hacia los niños y abuso sexual, educación de calidad, obesidad y nutrición, salud mental, y adolescentes en conflicto con la ley. Y para cada una se esboza una serie de propuestas como vías de solución a los problemas detectados (p.1).

Otro de los convenios internacionales que Chile firmó, son los objetivos sostenibles. El objetivo cuatro plantea (Mindeso, 2017): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (p.109). En el Informe de Diagnóstico e Implementación de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible en Chile, queda plasmada la intencionalidad de la reforma educativa en relación con la educación de calidad y su vínculo con la disminución de la desigualdad (Gobierno de Chile, 2017):

La Reforma Educacional, que se sustenta sobre el principio de que la calidad de la educación debe ser garantizada a todas y todos, independiente de sus condiciones y circunstancias, se encuentra directamente vinculada con los cambios que requiere el país para la consecución del ODS 4 de la Agenda 2030. La reforma ha significado concentrar los esfuerzos del gobierno en construir una educación pública, gratuita y de calidad en todos los niveles, restituyendo el rol garante del Estado en el derecho a la educación de todas las personas, sin importar distinción alguna. La Reforma Educacional en marcha tiene, entre otros, el objetivo de reducir la desigualdad y la segregación en el sistema escolar (p.112)

Es a partir de la reforma, que la Ley General de la Educación (Biblioteca del congreso de Chile, 2019) se concreta la preocupación de la calidad a través de la agencia de calidad de la Educación. Es así como, en su artículo 1°:

La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su

cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (p.1).

También en su artículo 3º, punto c y d, declara textualmente como parte de sus principios:

c) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley (P.2)

d) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial (p.2).

Entonces, según los 12 principios planteados en la ley educativa, el sistema educativo se enfocará en factores valóricos y del desarrollo personal, social y de salud como la autonomía, diversidad, responsabilidad, participación; flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad.

La ley también señala que es deber del Estado garantizar y asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad, no solo en el ámbito público, sino que también en el privado. Para esto señala en su Artículo 7º:

Art. 7º. El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación (p.5).

La agencia nace a partir de la creación del sistema de aseguramiento de la calidad, que se crea el año 2011, ley N°20.529 y es compuesto por las siguientes instituciones: Ministerio de Educación, Consejo nacional de la Educación, Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de la Educación. En este sistema también queda claro que el objetivo de las transformaciones profundas de la educación es la mejora de la calidad educativa, promoviendo la inclusión e integración cultural y social⁸. A partir de la ley 20.529 se crea una nueva organización institucional para garantizar la calidad (Plan de aseguramiento de la calidad, Mineduc, 2020):

Ministerio de Educación: Es el órgano rector del sistema, y tiene entre sus objetivos proponer e implementar la política educacional, elaborar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional (tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño, entre otros), además de prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales y a sus sostenedores, junto con promover el desarrollo profesional docente. (p.11)

Agencia de la calidad de la Educación: Tiene por objeto evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, evaluar los logros de aprendizaje de las y los estudiantes e informar a los centros escolares y la comunidad sobre su funcionamiento en distintos ámbitos de gestión, para favorecer su mejoramiento continuo. (p.11)

Superintendencia de Educación: Se orienta a asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades educativas, a través de la fiscalización de la normativa educacional, del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país. (p.11)

⁸ Hay que mencionar que dentro de estas modificaciones se incluye a la educación de párvulos con nuevas bases curriculares, ya que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación la incluye por primera vez dentro del sistema educativo. (Mineduc 2020)

Consejo Nacional de Educación: Es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional, tales como los estándares de aprendizaje, otros indicadores de la calidad educativa, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales. (p.11)

Es en el plan de aseguramiento donde se entregan definiciones fundamentales para este documento. Es indiscutible que equidad y calidad de educación irán siempre en el mismo camino, como parte de las políticas públicas. El documento define:

Equidad: Tal como lo establece la Ley General de Educación, un principio básico del sistema educacional chileno es la capacidad de garantizar a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos oportunidades de recibir una educación de calidad y, por ende, contar con oportunidades equitativas de desarrollo. Un sistema educativo solo será de calidad si todas y todos los estudiantes, en especial los más rezagados y vulnerables, tienen acceso a procesos educativos que promueven al máximo sus conocimientos, talentos, habilidades y destrezas. En este sentido, recogiendo la indicación explícita en la LGE en términos de propender a “establecer medidas de discriminación positiva para aquellos colectivos y personas que requieran protección especial” (artículo 3ro), cobra gran relevancia el rol garante del Estado para generar la capacidad en el sistema educativo de otorgar una educación de excelencia a todas y todos, resguardando sus derechos fundamentales (Plan de Mejoramiento de la calidad escolar, 2020, p.14)

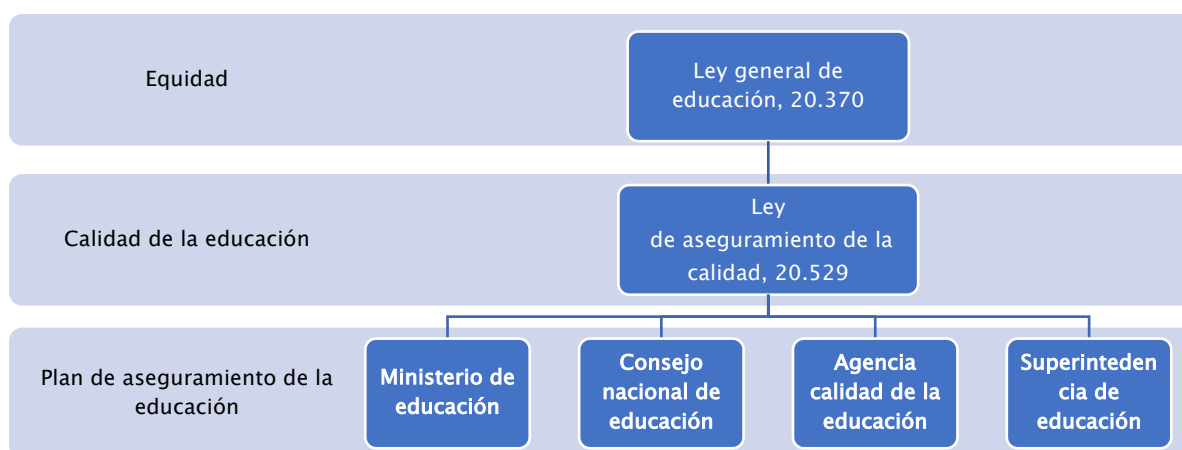
Calidad de la educación: Se entiende por educación de calidad un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera

equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos. Desde la perspectiva del enfoque de derechos, este Plan entiende la educación como un derecho, lo que involucra que los estudiantes accedan y permanezcan en el sistema escolar, accedan a oportunidades de aprendizaje, a tener un trato digno y justo y a participar activamente del proceso educativo a lo largo de su trayectoria escolar. (Plan de Mejoramiento de la calidad escolar, p.16)

A modo de resumen se ha diseñado la siguiente figura:

Figura 1

Relación educación y calidad



Nota. Instituciones que se crean para el aseguramiento de la calidad en la educación

Como reflexión, más allá de los estándares e indicadores que se diseñen, la calidad de la educación esta entendida como aquel proceso respetuoso con los derechos fundamentales de niñas, niños, jóvenes, adultos y personas mayores y que incluye la globalidad de cada persona en todos sus ámbitos de desarrollo y que el fin último sea el bienestar pleno de cada persona y donde la infancia es protagonista de su proceso de manera activa.

1.3.2 Educación preescolar en Chile

La educación de párvulos⁹ en Chile está regulada por el Ministerio de Educación (2018), de la recién creada subsecretaría de educación de párvulos a partir de la nueva Ley General de Educación n°20.370 y a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji). Pese a todas las propuestas y observaciones que han sugerido diferentes instituciones internacionales y nacionales, iniciativas del propio estado, de agrupaciones sin fines de lucro y al esfuerzo del Consejo Nacional de la Infancia, creado el 14 de marzo de 2014, todavía no es implementada la obligatoriedad decretada en el año 2013 en la Ley n°20.710¹⁰ de reforma constitucional con el objeto de hacer obligatorio el segundo nivel de transición de educación parvularia de pre-kínder (4 a 5 años) y kínder (5 a 6 años). Ciertamente esto influye en el aumento de la brecha en la calidad del aprendizaje, lo que suele derivar en oportunidades futuras desiguales (Mineduc, 2018)

Es el primer eslabón del sistema educacional chileno y propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todas las niñas y niños, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias (Mineduc, 2018). Pero contrario a lo anterior, el gasto por estudiante que se realizó en educación parvularia durante el año 2015 fue de 4.599 dólares anuales, mientras que el promedio OCDE alcanzó los 7.886 dólares. Ello posiciona a Chile como uno de los países con menor gasto anual por estudiante (OCDE, 2015).

En el año 2001 se presentan las primeras bases curriculares que se realizan en democracia y en marzo del 2018 se presentan las actuales bases curriculares que tienen el espíritu de actualizar las orientaciones pedagógicas anteriores y el enriquecimiento de los objetivos, pensando en el contexto de aprendizaje que tienen niñas y niños. Su enfoque es el de

⁹ Se denomina Párvulo a la niñez entre 0 y 6 años.

¹⁰ El año 2018 ingresa a la cámara de diputados el proyecto de ley que aumenta de doce a trece los años obligatorios de educación. (Mineduc, 2018) rescatado de: <https://www.mineduc.cl/2018/09/25/kinder-obligatorio-proyecto-de-ley-ingresa-camara-diputados/>

integralidad y de derechos basados en la ley de educación general planteando, además, el aporte y el tránsito que debe existir desde la educación de párvulos hacia la educación básica.

También plantean el compromiso y principios en los acuerdos firmados por el Estado de Chile con instituciones internacionales, lo que denota un compromiso de garantizar bienestar a la infancia. Otro aspecto fundamental es que toma en cuenta los cambios socioculturales que se han presentado en las últimas décadas en Chile, colocando principal atención en los que afectan a la niñez como el movimiento, la falta de actividad física, los problemas alimentarios que se han presentado y que colocan en riesgo el bienestar infantil y, por último, también toma en cuenta los problemas ambientales y de sustentabilidad (Mineduc, 2018).

Las nuevas bases curriculares se enfocan, preponderantemente, en evidencia que demuestran que en edades tempranas del desarrollo infantil se adquieren herramientas que influyen en el futuro de bienestar de las infancias, es decir, plantea la necesidad de intervenir a edades tempranas para potenciar o dinamizar las habilidades que en el futuro necesitarán niñas y niños para su propio bienestar. Tal como lo señalan Walker, Chang, Wright, Pinto, Heckman y Grantham-McGregor (2022), donde certifican que existen ganancias cognitivas y socioemocionales en adultos en lo que se ha invertido en sus infancias.

La educación de párvulos se imparte en las siguientes instituciones: Junji, Fundación Integra, educación municipalizada (que va camino a ser pública con la implementación de la nueva ley educativa), educación privada (colegios y jardines particulares) jardines infantiles a cargo de instituciones sin fines de lucro como: Hogar de Cristo¹¹, VTF¹² y otros, lo que es un intento de abracar la mayor cantidad de infancias en el sistema educativo.

Uno de los hitos fundamentales para esta tesis, es que dentro de las nuevas bases curriculares se crea un nuevo núcleo de aprendizaje: *Corporalidad y movimiento* (Mineduc, 2018, p.59)

¹¹ Fundación chilena, creada en el año 1945, que busca la construcción de un país con justicia, respeto y solidaridad. (Hogar de Cristo, 2018)

¹² Jardines Infantiles Vía Transferencia de Fondos, fueron creados en el año 1996. Son administrados por instituciones públicas o privadas sin fines de lucro, a través de recursos que le transfiere la Junta Nacional de Jardines Infantiles. (Mineduc, 2018)

que tiene como objetivo el desarrollo armónico de todos los ámbitos de la persona. Así mismo, otro de los sucesos importantes es la publicación de las *Orientaciones técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*, documento que señala a la psicomotricidad como innovación pedagógica y a psicomotricistas quienes la gestionan (Mineduc, 2017). Ambos instrumentos legales se estudiarán más adelante.

1.3.3 Educación superior en Chile

Es necesario hablar de la educación superior de Chile para enlazar más adelante con la formación por competencias de la psicomotricidad, ya que es en la educación superior donde se deben crear currículums basados en competencias, como proponen los autores Crespí y García (2021). Un comienzo necesario es la conferencia mundial sobre la educación superior de la Unesco (1998), donde se aprueban lineamientos de la visión y acción para el siglo XXI en la educación universitaria. Es en esta declaración donde se reconoce la importancia de la educación superior asociada a los desafíos a nivel mundial en los aspectos económicos y sociales. Para esto se propone un mejor nivel de preparación de los docentes, la formación basada en competencias, mejoramiento de la calidad de la educación, investigación, pertinencia de planes de estudio a la realidad de cada país, innovación y la posibilidad de diplomados para la empleabilidad.

En esta declaración, se le otorga a la educación superior el mandato de formar personas críticas y cualificadas que aseguren y garanticen el desarrollo endógeno y sostenible de cada país, por esto, la educación superior busca, también, acortar la distancia y brechas de desigualdad e inequidad. Asimismo, propone el intercambio de conocimiento y cooperación entre los diferentes países para poder incrementar el conocimiento. También reconoce a la educación como uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todas las personas a lo largo de la vida.

Un punto importante de la declaración de la Unesco (1998) es que se refiere a la necesidad de crear diplomados altamente cualificados para formar ciudadanos responsables y capaces de atender las necesidades de la actividad humana. El diplomado es comprendido como una capacitación profesional, donde se combinan conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén adaptados a las necesidades presentes y futuras de cada sociedad. Esto se vuelve fundamental para la Psicomotricidad en Chile, al no existir como licenciatura, sino como una especialización profesional que atienda las necesidades antes descritas de la primera infancia chilena.

Se debe destacar también el enfoque de la educación relacionada con el medio laboral de cada país, según lo que señala la misma declaración de la Unesco (1998), donde se debe atender desde el conocimiento, innovación e investigación, las necesidades de cada sociedad y país, siempre acompañado por códigos de ética. También plantea el hecho de que toda institución de educación superior debe estar acreditada por instituciones de cada país, que en Chile está a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA (Mineduc, 2022).

Reconociendo y resumiendo entonces la importancia de la educación superior, se deben declarar ciertos parámetros de calidad para poder superar situaciones de desigualdad, inequidad ambientales y tecnológicas que permitan el avance y progreso de cada país. Chile se adhiere a este desafío mencionados anteriormente. Dentro de esto el Estado chileno promulga el 11 de mayo de 2018 la nueva ley de educación superior. En esta ley se declara que la educación superior es un derecho y que debe estar al alcance de todas las personas en relación con sus méritos y capacidades, sin discriminación y con el desarrollo de sus talentos, para así poder servir al interés general de la sociedad. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2019)

La ley plantea el rol de la educación superior a nivel social y la finalidad de generar y desarrollar el conocimiento, sus aplicaciones y el cultivo de ciencias y tecnología, las artes y humanidades. Para esto se debe contar con la vinculación de la educación superior con la comunidad, transmitiendo conocimiento y cultura para apoyar el desarrollo sustentable,

progreso social, cultural, científico y tecnológico de las regiones del país y de la comunidad internacional. La ley también promueve la formación integral y ética de los y las profesionales, orientando el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, para que puedan aportar activamente en los diferentes ámbitos de la vida social de nuestro país.

Esta ley menciona la acreditación de las instituciones de educación superior, situación que siempre ha sido un eje dentro del currículum y reformas de la educación chilena. La construcción del currículum plantea Soto (2002), es a partir de las interacciones de la triada constituida por el profesora o profesor, estudiantes y el contexto cultural, interrelación que debe ir orientada al currículum.

La acreditación de la educación superior es una tendencia mundial. Martínez, Tobón y Romero (2016), plantean que, para garantizar procesos educativos, la acreditación de la calidad debe ser encargada a organismos externos y no relacionados con las instituciones. Esta acreditación no debe estar alejada de la transformación de los procesos curriculares, prácticas de aprendizaje, evaluación ni del emprendimiento de proyectos sociales, para así no caer en una acreditación solamente de procesos administrativos, es decir, aspirar a ser una institución integral. Eso sí, que se debe mantener la triada anteriormente propuesta por Soto (2002), en la que el docente debe estar relacionado con estudiantes, entorno social y laboral del país. De ahí la relevancia que toman la formación por competencias, donde el profesional debe estar preparado y sentirse competente para el mundo laboral y social y sus requerimientos. Competencias que más adelante se relacionarán con la formación de Psicomotricistas.

1.4 Derechos infantiles como punto de partida para un cambio

Chile se encuadra dentro de diversos marcos reguladores y acuerdos globales e internacionales de políticas públicas en la primera infancia. Como uno de los hitos más importantes destaca que en 1990, junto a otros 57 países, Chile ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, asumiendo el compromiso de asegurar a niñas y niños los derechos y principios consagrados en ella.

Dicha convención sostiene el principio de la igualdad de derechos y de oportunidades, lo que se traduce en que los derechos que contiene deben ser garantizados a toda la infancia sin distinción e independientemente de cualquier característica personal, o de su familia. De esta norma deriva el principio de la universalidad de las políticas, las que han de acompañar el desarrollo integral infantil con garantías de acceso a prestaciones universales, destinadas a complementar los recursos de desarrollo que estos tienen disponibles en su familia y comunidad (OCDE, 2015).

Simultáneamente, desde las recientes investigaciones existe consenso científico respecto a que las etapas iniciales de la vida —desde los períodos prenatales hasta los siete u ocho años— constituyen una etapa crítica que sienta las bases del desarrollo, tanto a nivel cognitivo, motriz como socioafectivo. En esta etapa infantil, se estructuran bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad que acompañarán al individuo por el resto de su vida y que se consolidarán y perfeccionarán en sucesivas etapas del desarrollo. Los primeros años de vida son un período crítico para el desarrollo integral (Presidencial, 2006).

El premio nobel de economía James Heckman, (Gutiérrez Duarte y Ruiz León, 2018) señala que por cada dólar invertido en la primera infancia hay un retorno social de hasta 17 dólares en la adultez, lo que demuestra la importancia de tomar en serio a la infancia y su aporte a la sociedad en la vida adulta, como una persona que está desarrollada al máximo y que su rol

en la sociedad será de la más alta calidad a nivel humano y cuya base se sustenta en sus procesos psicológicos superiores.

Dado que esta es una etapa de grandes oportunidades y ventanas de aprendizaje, producidas en parte gracias al fenómeno de la *plasticidad neuronal* —que la neurociencia ha podido dilucidar e interpretar—, y que no se producen de similar forma en la adultez, es que se intentan explicar los factores tanto protectores como de riesgo de este proceso. La influencia del ambiente durante este período es, por tanto, sustancial, incidiendo en el proceso sináptico y conformación de las funciones superiores del cerebro (Presidencial, 2006).

El informe del Consejo Asesor para la Infancia explica que, si en este ciclo de alta potencialidad y vulnerabilidad niñas y niños no cuentan con familias, comunidades, equipos de salud y educación informados y significativos, no solo pierden oportunidades fundamentales de desarrollo, sino que arriesgan daños permanentes en este.

Según la segunda parte del documento *Education at a Glance* elaborado por la OCDE (2015), Chile se ubica como uno de los países que posee una de las tasas más bajas en matrícula preescolar en niñas y niños de tres años. De acuerdo con el reporte, que incluyó a los 34 miembros del organismo más cinco asociados, uno de los cuales no informó su situación, el país se encuentra en el lugar veintiocho del total de naciones participantes. Otro de los indicadores más relevantes para la realidad nacional dice relación con la cantidad de alumnos que los docentes deberían atender.

Siguiendo con la Declaración de los Derechos del Niño es un tratado internacional aprobado el 20 de noviembre de 1959 por los setenta y ocho estados miembros que componían entonces la ONU, el que se basa y recoge diez principios de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924. Tras dicha declaración, en 1989 se firmó la Convención sobre los Derechos del Niño, que cuenta con cincuenta y cuatro artículos. Además de la extensión, las principales diferencias entre ambas es que el cumplimiento de una convención es obligatorio y, por otra parte, la de 1989 cambia el enfoque considerando a niñas y niños como

sujetos de protección y no solo como objetos de esta. Esta última convención reconoce al infante como un ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad (UNICEF, 2020). Sus diez principios hacen referencia a lo siguiente:

- La niñez disfrutará de todos los derechos enunciados en la declaración.
- Las infancias gozarán de protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable, así como en condiciones de libertad y dignidad.
- Cada niña y niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
- La infancia debe tener beneficios de la seguridad social.
- Quien tenga dificultades cognitivas o alguna dificultad social debe recibir el tratamiento o terapia, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular.
- Cada infancia necesita de amor y comprensión para el desarrollo pleno de su personalidad.
- Las y los infantes tienen derecho a recibir educación, accesible y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. La educación debe favorecer su cultura general para le permita igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y tener un rol en la sociedad.
- El interés superior de cada niña y niño debe ser el principio rector de quienes tienen son responsables de su educación y orientación, que corresponde, en primer lugar, a su familia.
- Deben disfrutar del juego y la recreación, que deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación y la sociedad y autoridades deben garantizar el goce de este derecho.
- Las infancias deben recibir protección y socorro en los primeros momentos.
- La niñez no debe ser abandonada y no debe ser víctima de crueldad y explotación.
- Las infancias no deben ser discriminada a nivel racial, religiosa o de cualquier otra índole.

Como se ha mencionado, el Estado chileno al ratificar en 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño, asume el compromiso de asegurar los derechos y principios consagrados en la misma a todas las niñas y niños que habitan en el país. Aunque la convención tiene más de cincuenta artículos, se rige por cuatro ejes fundamentales:

1. No discriminación;
2. Interés superior;
3. Supervivencia, desarrollo y protección;
4. Participación, lo que deja establecidos principios fundamentales como personas de la niñez.

1.4.1 Creación de la Ley Chile Crece Contigo, (ChCC).

Es a partir de la ratificación de la Convención de Derechos Infantiles que se inicia un cambio de mirada y enfoque relacionadas a la infancia, el que se manifiesta a través de planes y sistemas concretos de protección, así como también mediante cambios de actitudes y vocabulario, como, por ejemplo: el enfoque de derechos. En 2001, el presidente Ricardo Lagos promovió la Política nacional y el Plan de acción integrado a favor de la Infancia y la Adolescencia. Dentro de estos acuerdos se constituyó el Consejo de Ministros para la Infancia y la Adolescencia, que existe hasta la actualidad y cuyo rol es informar cada año a la Presidencia sobre los avances en proyección infantil (Silva y Milman, 2010).

El gran avance que se observa al reflexionar sobre la historia social y educativa de la infancia es que se transita de problemas de pobreza, mortalidad infantil, desnutrición, trabajo infantil, invisibilización de las necesidades infantiles hacia la protección de derechos de niñas y niños, considerándoles ahora como sujeto de derecho, avanzando en la calidad de la educación, protección social y superación de la pobreza, paso en el que surgieron y se reconocieron términos que constituyen los desafíos a nivel país al día de hoy: desigualdad, inequidad, segregación.

Existen diferentes instituciones que se encuadran dentro del enfoque de derechos a las garantías infantiles, pero que no han podido cumplirlos en su totalidad, una de esas políticas cuestionada es la del Sename (Servicio Nacional de Menores) donde niñas y niños han padecido graves violaciones de sus derechos. Otra intención fue la creación de las Oficinas de Protección de los Derechos de la Infancia, OPD, implementadas en la mayoría de los municipios del país, datos otorgados por Silva y Milman (2010).

Las siguientes cifras o hitos respecto de la infancia chilena, tomados de las mismas autoras Silva y Milman (2010, p.19–20), son el punto de partida definitivo para la concreción de otra de las leyes garantes de derechos: Chile Crece Contigo:

1. La atención profesional del parto había alcanzado una cobertura muy cercana al 100% y, aunque con importantes diferencias de acuerdo con el nivel de pobreza y ruralidad comunal, se había alcanzado un descenso sostenido de la mortalidad infantil.
2. El control prenatal en el sistema público de salud cubría cerca del 90% de las gestantes, con seis contactos en promedio durante el período de gestación.
3. El control de salud del recién nacido en el sistema público de salud cubría a cerca del 100%, mientras el programa de salud infantil también exhibía altas coberturas en los dos primeros años de vida de niñas y niños.
4. Destacaban como fenómeno emergente múltiples experiencias innovadoras en salud familiar y desarrollo integral de la niñez en centros de salud primaria.
5. El 21,9% de las infancias menores de cuatro años vivía en situación de pobreza (16,7% en pobreza y 5,2% en indigencia), cifra considerablemente mayor respecto de los mismos índices para la población general (10,5% en pobreza y 3,2% en indigencia).

Entonces, comienza a aparecer la posibilidad de que la pobreza si influye en el desarrollo y se aprecia en la siguiente figura Silva y Milman (2010), segmentada en quintiles¹³, donde se revela este dato:

¹³ **Quintiles de vulnerabilidad:** Se obtienen del ordenamiento de los hogares encuestados con Ficha de Protección Social, desde menor a mayor puntaje, agrupados en 5 tramos de igual tamaño. De esta manera, el I quintil de

Figura 2*Rezago infantil según quintil*

TABLA 1
PREVALENCIA TOTAL (%) CON I.C.* 95% DE REZAGO SEGÚN QUINTIL DE INGRESO MENORES DE 5 AÑOS

	1º QUINTIL	2º QUINTIL	3º QUINTIL	4º QUINTIL	5º QUINTIL
De 2 meses a 11 meses	31,0 (15,4-46,5)	19,7 (7,7-31,8)	33,5 (18,2-48,8)	24,5 (9,8-39,1)	14,4 (2,7-26,1)
De 1 año a 1 año 11 meses	35,6 (22,4-48,8)	30,4 (16,9-43,9)	31,3 (17,9-44,6)	19,5 (8,8-30,1)	22,5 (7,3-37,8)
De 2 años a 2 años 11 meses	37,0 (20,7-53,2)	30,0 (17,3-42,7)	39,5 (24,7-54,3)	15,1 (4,7-25,6)	21,8 (8,2-35,5)
De 3 años a 3 años 11 meses	34,0 (20,4-47,7)	42,5 (24,4-60,6)	27,0 (14,7-39,3)	32,2 (18,9-45,4)	39,8 (22,4-57,2)
De 4 años a 4 años 11 meses	39,7 (26,4-53,0)	35,9 (22,5-49,4)	43,9 (28,6-59,3)	29,8 (15,0-44,7)	14,9 (2,3-27,5)
TOTAL	35,9 (29,5-42,4)	31,6 (25,2-38,0)	34,9 (28,5-41,3)	24,5 (18,5-30,4)	23,1 (16,4-29,9)

Nota. Datos entregados por Silva y Milman (2010)

El año 2006 el Consejo Asesor para la Reforma de las Políticas de Infancia entregó a la presidenta Michelle Bachelet el informe *El Futuro de los niños es siempre hoy*, donde se propuso un conjunto de acciones para la implementación de un sistema de protección integral infantil, el que estableció finalmente los cimientos y bases para la creación de ChCC, siendo promulgada como Ley 20.379 el 1 de septiembre de 2009 y bajo la administración del Ministerio de Desarrollo Social. Chile Crece Contigo, ChCC, representa para el país una innovación en materia de políticas públicas de protección social a la infancia y sus familias.

Esta se escapa de la inmediatez y constituye un énfasis del estado por aumentar la calidad de vida de la población a través de una inversión que tendrá resultados significativos en el corto plazo, junto con impactos a mediano y largo plazo, determinantes para el desarrollo del capital humano y el bienestar social del país. Chile Crece Contigo es un esfuerzo nacional, multisectorial, que trabaja por reducir las inequidades desde su génesis misma, a través de promover el desarrollo, salud, bienestar y la seguridad de la infancia, sus familias y comunidades desde la gestación y hasta el ingreso al sistema educativo (Silva y Milman, 2010).

vulnerabilidad agrupa al 20% de los hogares con menor puntaje en la Ficha de Protección Social (más vulnerables) y el V quintil agrupa al 20% de los hogares con mayor puntaje (menos vulnerables). (Observatorio Mindeso, 2020)

El estado admite las problemáticas que afectan al desarrollo infantil y que aumentan la brecha a nivel social y educativo. Estos factores son la pobreza, salud de las madres, padres o cuidadores y la educación a temprana edad. Es decir, se reconoce que el rezago o retraso del desarrollo infantil podría ser causado por el riesgo social y cultural en el que nacen niñas y niños, lo que viene a colocar en la mesa de discusión la potenciación y resguardo como factor protector para disminuir la brecha social, educativa y de salud que se provoca como rebote de este desarrollo deficiente. Esto queda evidenciado en la ley 20.379 (Chile crece contigo), que crea prestaciones para intervenir y prevenir los factores nombrados anteriormente.

Durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, el año 2017, comienza una ampliación paulatina de la cobertura en edad del programa ChCC hasta los ocho y nueve años, comenzando una estrecha unión entre el sistema de protección social y el sistema educativo chileno. Esto lo anuncia la misma presidenta en un discurso rescatado de la prensa presidencial (2017).

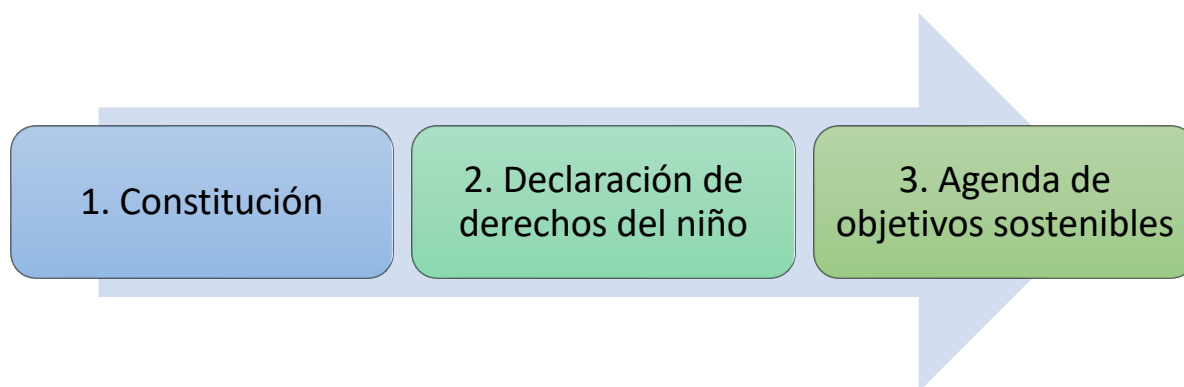
1.5 Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas

El año 2015 la organización para la Naciones Unidas ONU aprobó la agenda 2030 donde se propone el desarrollo sostenible como una oportunidad de que países, gobiernos y sociedades generen políticas que mejoren la calidad de vida y bienestar de todos los habitantes del planeta. Esta agenda está compuesta por diecisiete objetivos (que serán descrito más adelante) que busca un espectro muy amplio de acciones, como la eliminación de la pobreza, la defensa del medio ambiente y la sostenibilidad en el desarrollo más humano de las ciudades.

Chile firmó y ratificó esta agenda en el año 2015 la incorporó y asumió inmediatamente, por lo tanto, estos objetivos están incluidos en todos los programas, que se agregan a los ejes de acción y derecho que son la constitución de Chile y la convención de derechos infantiles. Es decir, actualmente son tres ejes de lineamiento que guían el accionar de las políticas públicas.

Figura 3

Ejes fundamentales en la infancia de Chile



Nota. La constitución la declaración de derechos del niño y la agenda de objetivos sostenibles como ejes de las acciones legales de Chile.

Esta agenda (ONU, 2017) plantea el desafío de terminar definitivamente con la pobreza, pero también favorece y propone el crecimiento económico de la mano del bienestar y desarrollo humano enlazadas con las necesidades sociales de cada uno de los países y sus habitantes.

Son ejes fundamentales para esta investigación los objetivos que enfocan en la relación que existe entre protección social y calidad de la educación.

Esta gestión tiene un enfoque igualitario entre todos los países sin distinción y busca no comprometer a las futuras generaciones en la satisfacción de las necesidades actuales, procurando la inclusión y el futuro inclusivo para todas las personas del planeta. Su foco principal está planteado en tres ejes: armonizar el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Todos con el objetivo de aumentar el bienestar de las personas (ONU, 2017).

Esta declaración, deja claro que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones es indispensable para este desarrollo sostenible, inclusivo y equitativo, aumentando las oportunidades para todos y reduciendo las desigualdades e inequidades, mejorando los niveles de vida básicos y fomentando también el desarrollo social equitativo e inclusivo, situaciones planteadas constantemente en este marco teórico.

Chile se comprometió a cumplir estos objetivos y se ha evidenciado en que se han incorporado en el discurso de sus mandatarios, primero en la Sra. Michelle Bachelet (2014–2018) y posteriormente en el Sr. Sebastián Piñera (2018–2022), incluyendo estos diecisiete objetivos en todos los planes y programas que se está generando y aplicando actualmente.

En el informe Panorama Social de América latina, (ONU,2017), se plantea que en el año 2015 y 2016, después de diez años, donde los países latinoamericanos habían reducido su pobreza, los niveles de pobreza extrema y pobreza multidimensional aumentaron nuevamente. Esto genera un efecto dominó en todos los países de la región, afectando también a Chile porque, pese al crecimiento económico, de protección social y de trabajo con la calidad la educación, se pueden ver amenazadas por esta situación de aumento de la pobreza o de reflote de la pobreza.

Éste informe también plantea que la incidencia de la pobreza y de la pobreza extrema es más elevada entre niñas, niños, adolescentes, jóvenes, mujeres y población que reside en áreas rurales, lo que viene a evidenciar que niñas, niños y posiblemente sus madres, estén más vulnerables a la pobreza y sus efectos, por lo tanto, si verá incidencia en su desarrollo integral (CEPAL 2017). Los diecisiete objetivos que plantea la agenda 2030:

1. Fin de la pobreza, señalando que el crecimiento económico debe ser inclusivo y con el fin de crear empleos sostenibles, promoviendo la igualdad.
2. Hambre cero, donde se invita al sector alimentario y agrícola a ofrecer soluciones para el desarrollo que son vitales y fundamentales para la eliminación del hambre y la pobreza.
3. Salud y bienestar planteando que es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar universal.
4. Educación de calidad, donde se reconoce que la educación es la base para mejorar la calidad de vida y el desarrollo. La declaración de objetivos reconoce que para mejorar la calidad de la vida la educación debe ser inclusiva y equitativa, por lo tanto, se debe procurar que entregue herramientas necesarias para pensar, diseñar y crear soluciones innovadoras a los problemas que en este momento están aquejando al planeta. En la actualidad declaran que más de 265 millones de niñas y niños no están escolarizados y que del 22% de estos están en edad de asistir a la escuela primaria. Estos datos en Chile son preocupantes y se evidenciarán más adelante. Se plantea, además, que la falta de calidad en la educación es, en algún grado, por la escasez de capacitación en profesores o en las malas condiciones de las escuelas de muchas zonas del mundo. Se propone que para tener una educación de calidad se necesita invertir en becas educativas, talleres de formación y capacitación para docentes y la mejora de infraestructura de escuelas. En el punto 4.2 se propone que de aquí al año 2030 todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y acceso a educación preescolar de calidad a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. Es decir que debe existir un sistema de acceso de prevención y de atención para un desarrollo integral infantil que le permita adquirir competencias

que lo hagan acceder al primero de enseñanza básica de Chile y la psicomotricidad sería un aporte a este desafío.

5. Igualdad de género, donde no sólo es un derecho humano fundamental, sino que la base para conseguir un mundo en paz, próspero y sostenible.
6. Agua limpia y saneamiento porque el agua libre de sustancias e impurezas y accesibles para todo es parte esencial del mundo en que se quiere construir actualmente.
7. Energía accesible y no contaminante, la energía es central para todos los desafíos y crear oportunidades en el mundo, generando nuevas fuentes de energía.
8. Trabajo decente y crecimiento económico. Se invita a reflexionar sobre este proceso lento y desigual que se ha generado durante las últimas décadas y revisar las políticas económicas y sociales destinadas a erradicar la pobreza.
9. Industria innovación e infraestructura, objetivo que llama a innovar con relación a la infraestructura como punto fundamental para lograr un desarrollo sostenible.
10. Reducción de las desigualdades buscando reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Comunidades y ciudades sostenibles, apelando a que las inversiones en infraestructura urbana son fundamentales para lograr el desarrollo sostenible.
12. Producción y consumo responsables haciendo un llamado a fabricar más y mejores cosas con menos recursos.
13. Acción por el clima donde se pide crear medidas urgentes y necesarias para combatir el actual cambio climático y sus efectos presentes y futuros.
14. Vida submarina donde se promueve conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, mares y sus recursos marinos.
15. Vida de ecosistemas terrestres donde se busca luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de la tierra y frenar la pérdida de biodiversidad que en estos momentos se está generando en nuestro planeta.
16. Justicia en instituciones sólidas donde el acceso a esta sea universal y se llama a la construcción de instituciones totalmente responsables y eficaces en todos los niveles.
17. Para lograr los objetivos se propone una alianza mundial.

Se puede analizar y deducir que el planteamiento de los diecisiete objetivos tiene la finalidad de unidad, equidad, igualdad, ahorro y generación de redes, lo que los convierte en una declaración que permite trabajar entre todos. La educación se vuelve fundamental en la difusión de estos objetivos y metas y en que sea en los espacios escolares que se adquieran las competencias que permitan este cambio.

1.6 Economía, educación y desarrollo infantil.

Es interesante entender la relación de la desigualdad con el modelo económico, la distribución de los ingresos y repartición de la riqueza del país, porque en el modelo económico neoliberal que se instauró durante la dictadura se fortaleció al regreso de la democracia donde se promueve lo privado y se debilita lo público, esto a nivel social, educación, bienestar y salud (Aste Leiva, 2020).

La medición de la desigualdad es a través del índice Gini, que se diferencia del ingreso per cápita, porque este último puede llevar a confusiones en la lectura de los datos. El Índice Gini es una alternativa de medir la desigualdad estableciendo la magnitud de una relación desigual en dos variables: la población y los ingresos, pero utilizando una muestra y por lo mismo, dividiendo en quintiles a la población según sus ingresos (Hernández i Dobon, Castelo Branco, y Nakamura, 2020). El ingreso per cápita es el ingreso económico dividido por la cantidad de habitantes (Alvarado y Ortiz, 2019), lo que lleva a confusiones en la información real.

La inequidad en la distribución de los ingresos influye en el desarrollo infantil, afectándolo y convirtiéndolo en desigual también, lo que rebota en la vida adulta de cada persona. Así lo señalan, Herrera, Munar, Molina y Robayo, (2019), donde dejan claro que cada ser humano al nacer tiene un potencial de desarrollo que depende de factores internos, pero también externos, como el nivel socioeconómico en el que nacen.

En el ámbito de la educación ha sido la desigualdad el motor de cambios legales, tal como se mencionó en puntos anteriores. El efecto de la desigualdad provoca segregación social y disminución de la calidad educativa. Entendiendo lo que decía el autor Aste Leiva, (2020): al debilitarse la educación pública, la privada se resalta y esto es parte de la inequidad que existe en el sistema educativo de Chile. Además, Treviño et al. (2018), señalan que la segregación e inequidad está certificada por la división y agrupación de habilidades de estudiantes y que, al

ser medidas por instrumentos como el PISA o el Simce¹⁴, deja nuevamente al descubierto la desigualdad, demostrando que la división de habilidades no es solo académica.

En la salud también se provocan dificultades a partir de la desigualdad, un ejemplo es la prevalencia de los índices de obesidad como relatan Urbina y Droguett (2019). Estos autores verifican que mientras más aumenta el Índice de desarrollo humano (IDH) más disminuye la prevalencia de la obesidad infantil, es decir, el bienestar tiene directa relación con la prevalencia de la obesidad infantil.

La salud mental es uno de los factores del desarrollo infantil, junto al socioemocional y físico, según Bedregal et al. (2016), que se ve afectado por la desigualdad, dato que comprobaron con el estudio donde existen evidentes y significativas diferencias entre la infancia que asiste al sistema de salud privado y público, donde en el privado tienen mejor desarrollo. Esto reafirma la idea anterior y la preocupación del estado de Chile e instituciones internacionales de cómo ha afectado la desigualdad a la infancia del país, que se vuelve desigual también en las oportunidades futuras, manteniendo un bucle de pobreza e inequidad difícil de romper.

La desigualdad provocada por este modelo económico neoliberal generó uno de los hitos históricos de Chile en las últimas dos décadas: el estallido social que comenzó el 18 de octubre y que originó una serie de peticiones de cambios hacia un estado de bienestar. Como señala el autor Aster Leiva (2020) la sociedad chilena venía exigiendo una serie de cambios a nivel social, de salud, educativo y de derechos, al mismo tiempo que se reconoce una reflexión política frente a las dificultades de inequidad.

Por lo tanto, señala el mismo autor, pese a que fue un estallido sorpresivo, está precedido por peticiones manifestadas en la calle desde hace mucho tiempo. Es importante resaltar, dice el autor, que esto es radical en el sentido que, para ir hacia un estado de bienestar, es necesario erradicar el sistema económico neoliberal. Al este estallido social se agrega la pandemia decretada por la OMS en marzo del 2020. Esta situación mantuvo a las infancias en

¹⁴ Instrumentos de medición de la calidad educativa utilizados en Chile

confinamiento y el formato escolar pasó de ser presencial a educación online durante todo el 2020 y 2021 en una mayoría de escuelas y colegios.

La preocupación desde el comienzo de estos dos eventos fueron sus consecuencias en la infancia, su desarrollo y en la calidad de la educación. Primero, porque el año escolar del 2019 se adelantó para el mes de octubre, siendo que termina en diciembre, lo que suma dos meses sin educación presencial a las infancias el 2019.

Es evidente para el ámbito profesional que la infancia tendrá secuelas por las medidas restrictivas de la pandemia como el distanciamiento social, a nivel de desarrollo físico, social y emocional esperable en la niñez. Según las y los autores Lizondo–Valencia et al. (2021), las mayores dificultades se dieron a nivel de mayor dependencia emocional, grados de inmadurez mental, problemas de sueño, se incrementaron los índices de obesidad infantil y claramente era esperable la mayor exposición a equipos tecnológicos–electrónicos.

Claramente el impacto a nivel de derechos infantiles es evidente, con limitaciones a factores que favorecen su desarrollo integral, como el juego, movimiento, sociabilidad, expresión, atención especializada y muchos otros. Boris, (2021) señala:

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la OMS apuntan que el impacto de la COVID–19 invade los derechos de los niños, niñas y adolescentes en una escala que no se había experimentado antes. Esta pandemia es tanto una crisis de salud como una amenaza social y económica, pues ha creado situaciones extremadamente desafiantes, en particular para los más vulnerables con pérdida de medios de vida (p.132).

La UNICEF considera a la niñez como una víctima oculta de esta pandemia; muestra de ello es que en la región de América Latina y el Caribe millones de niños, niñas y adolescentes están desarraigados, afectados por la pobreza, la violencia y los conflictos. Como resultado del cierre de las escuelas, más de 154 millones están

temporalmente fuera de todo beneficio educacional y 80 millones han dejado de recibir alimentación básica (p.132).

Entonces, la pandemia tiene directo efecto en el área de desarrollo psicosocial, sobre todo en la salud mental por aumento de maltrato, restricción de derechos y el estrés provocado por las medidas restrictivas (Leiva et al. 2020), por lo tanto, el desarrollo infantil se ve afectado por la pandemia, factor que se agrega a la desigualdad e inequidad.

1.7 Marco legal educativo, social y psicomotricidad

Recapitulando, se puede concretar que existe un conjunto de leyes y normas que fundamentan la presencia de la psicomotricidad a nivel de educación con el propósito de resguardar y asegurar el desarrollo infantil pleno con el objeto de apoyar los procesos de aprendizaje. Se identifican y resumen a continuación las normativas:

Enfoque de derechos: La Convención de derechos infantiles, que Chile ratificó en el año 1990, se plantea el derecho de niñas y niños al desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, así como también al esparcimiento, juego y cultura. Esto convierte al movimiento y al desarrollo infantil en un derecho que la psicomotricidad, por su enfoque integral o global y de respeto a la individualidad y singularidad de cada niña y niño. A través del juego autónomo y evolutivo, la psicomotricidad promueve este desarrollo infantil dentro de una mirada respetuosa y especializada.

Es así, como advierten las autoras Hernández Lechuga y Martínez-Mínguez (2022) que la psicomotricidad se convierte en garante de derechos infantiles, promoviendo la expresión, el juego y el movimiento para asegurar el desarrollo infantil pleno y en bienestar, además, prevenir las dificultades que provocan los factores de riesgo social. Unas ideas y reflexiones de este punto, es que la primera infancia en Chile es una realidad a nivel de políticas públicas, pero está ausente el psicomotricista como encargado del desarrollo infantil.

En **Chilecrececontigo, ChCC**, (Moraga, 2012) ya es nombrada la psicomotricidad y el especialista en psicomotricidad, en las orientaciones técnicas, como una especialización necesaria en el desarrollo infantil. Esto debería transformarse en una especialidad profesional indispensable dentro de la de acción terapéutica de la normativa Chilecrececontigo. Esto permitiría un avance significativo dentro de las intervenciones y aumentaría las prestaciones a nivel de desarrollo integral y el apoyo a la infancia y sus familias. Sobre la base de la idea expuesta anteriormente, Chilecrececontigo es una política pública donde faltaría la psicomotricidad y la gestión de psicomotricistas.

El **Núcleo corporalidad y movimiento** de las nuevas **Bases curriculares de educación parvularia**, (Mineduc, 2018) son un hito importante que refuerzan la importancia del movimiento en el desarrollo infantil y en el proceso de aprendizaje significativo de niñas y niños. Plantea así, la necesidad de incluir acciones profesionales que promuevan el movimiento y fortalecer las competencias y capacidades de aprendizaje, pero también las oportunidades. Para reafirmar esto, el Ministerio de educación ha publicado **Las Orientaciones Técnicas y Teóricas para manejar una sala de psicomotricidad**.

Esta publicación instala definitivamente a la Psicomotricidad dentro del accionar escolar, haciendo imprescindible la formación de especialistas en psicomotricidad. También es importante destacar que para la ejecución profesional se nombra a **psicomotricistas** (Mineduc, 2020, p: 33), lo que ampliaría y diversificaría la praxis profesional en primera infancia, de modo que se cumpliría ampliamente con los mandatos de la Constitución chilena y la convención de derechos infantiles.

Los mencionados anteriormente **Objetivos de desarrollo sostenible**, 2017, de la Agenda 2030, se convierten en el último tratado internacional que firmó el estado de Chile. En síntesis, dentro de sus diecisiete objetivos, en el número cuatro, cuyo planteamiento y fin último es la calidad de la educación y en su meta 4.2 en particular, la idea central es: al 2030, asegurar que todas las niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. En este punto la psicomotricidad se vuelve una acción profesional indispensable para prevenir y reducir las dificultades que provoca el retraso psicomotor, aportando así a la calidad de la educación, puesto que es el objeto de la disciplina: el desarrollo pleno y en bienestar.

Otro punto es la **Ley de inclusión N° 20.845** del año 2015, que nace a partir de la nueva reforma educativa (2014–2018) y que actualmente se está implementando. Busca promover la calidad de la educación para todas y todos por igual, incluyendo a la familia y respetando los derechos infantiles, es decir colocan el centro de la praxis profesional el desarrollo infantil,

resaltando la necesidad y la calidad de los profesionales. Aparte de eliminar factores como el lucro en la educación, esta ley busca generar la inclusión de todas las diferencias que existen en las personas. La psicomotricidad al respetar tiempos, espacios e incluir a la familia en estos procesos, es inclusiva por enfoque, por creencia y por formación de competencias de cada profesional.

Ahora bien, en el caso de la educación diferencial el **Decreto 83** nace a partir de la ley de inclusión. En este decreto, como plantea Valencia y Hernández (2017) se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para niñas y niños con necesidades educativas especiales. en la que se habla de las adaptaciones necesarias que se deben hacer. Es así que se busca la transformación de las prácticas pedagógicas y así dar respuesta a la diversidad de aprendizaje, colocando nuevamente en el centro a niños y niñas y sus ritmos de aprendizaje. La psicomotricidad aportaría desde el enfoque de respeto al tiempo y competencias de cada niña y niño, convirtiendo esta transformación de práctica pedagógica en una práctica transprofesional, potenciando así a niveles elevados del aprendizaje escolar, la inclusión y la diversidad.

Como conclusión y apoyados por las Orientaciones técnicas y teóricas para manejar una sala de psicomotricidad (Mineduc, 2020), inserta en el **Plan de mejoramiento de la educación** a la psicomotricidad y alcanza un valor a nivel de apoyo a las herramientas de aprendizajes de niñas y niños. Es así como se vuelve un puente entre el desarrollo infantil y el proceso pedagógico de los docentes. Ambas propuestas buscan la calidad y fortalecimiento de la educación, donde las y los estudiantes tengan un rol fundamental en su propio desarrollo y aprendizaje.

1.8 La infancia chilena en la actualidad

Instituciones como Unicef Chile (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia), la UC (Pontificia Universidad Católica de Chile) y el INDH (Instituto Nacional de Derechos Humanos) plantean la dicotomía que se ha analizado anteriormente de ser un país garante de derechos, pero con desigualdades que no resguardan dichos derechos a la infancia.

Un ejemplo de esto es el Sename¹⁵, que según datos del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2017), niñas y niños residentes en la institución sufren de violencia psicológica, maltrato físico leve y grave, castigos físicos, entre otras vulneraciones. Por otro lado, Unicef advierte que Chile y Panamá son los únicos países latinoamericanos que no cuentan con una ley de protección integral de la infancia, ya que, en nuestro caso, ChCC se ha centrado en potenciar el desarrollo infantil (Unicef, 2017). Pero esto queda modificado por el presidente Sebastián Piñera, quien el 6 de marzo del 2022 promulga la ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia del Ministerio de desarrollo social y familia, lo que es viene a resolver una deuda que tenía Chile con la infancia y que fue propuestas reiteradamente por la Unicef.

En el mismo informe el organismo recomienda propuestas como: fortalecer la extensión del subsistema Chile Crece Contigo; contar con una ley de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes; diseñar un sistema de protección integral de derechos de la infancia; disponer de una institución rectora del sistema de protección integral; crear por ley la figura de un organismo autónomo, independiente y con patrimonio propio encargado de velar por el cumplimiento de los derechos; implementar dos nuevos servicios públicos autónomos entre sí y dependientes de ministerios distintos que aseguren la protección especializada; reformar las leyes de los tribunales de familia, de maltrato Infantil y aquella que rige el sistema de financiamiento (Unicef, 2017).

¹⁵ Servicio nacional del menor

Algunas conclusiones y reflexiones que se pueden hacer a partir de este capítulo son:

1. Desde las cifras y desde la historia, se reconoce la evolución que ha tenido Chile en las situaciones de desarrollo social y educativo. Existe la mentada ley ChCC y la educación obligatoria de doce años, que aumentará a trece en el momento que se implemente la obligatoriedad para niñas y niños de 5–6 años.
2. Ha cambiado el vocabulario con relación a la importancia de la protección social y de los derechos sociales para prevenir la desigualdad, la inequidad y segregación. En la creación del programa ChCC se tomaron en cuenta estudios científicos de ciencias emergentes y de vanguardia como la neurociencia, psicología, sociología y educación.
3. Desde el 6 de marzo del 2022, el país tiene la ley la ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia del Ministerio de desarrollo social y familia
4. Las instituciones gubernamentales han creado un sistema intersectorial que es el que se recomienda desde instituciones como Unicef, el INDH y diferentes universidades. De esta manera se puede trabajar integralmente en la primera infancia.
5. A pesar de que siempre el primer objetivo fue atender a la primera infancia y disminuir los índices de pobreza, no fue fácil el tránsito de la dictadura a la democracia en políticas sociales, en los campos institucional, político, técnico y aunque otros factores igualmente se han intentado solucionar —vivienda, salud, trabajo—, en estos momentos las cifras demuestran que se ubican en niveles preocupantes.
6. Chile pertenece a la OCDE y está en el circuito mundial económico, provocando admiración y respeto, pero con cifras dolorosas y desiguales. El Estado ha tenido que introducir políticas de derechos en una política económica neoliberal exitista, individualista y competitiva. Estos aspectos también se han trasladado a la educación, lo que ha hecho olvidar la esencia del desarrollo y que es la constitución de un ser integral y equilibrado.
7. La creación de ChCC representó el cambio más importante en relación con la protección social de la infancia. Marcó un antes y un después en la mirada hacia niñas y niños en cuanto a la necesidad de intervenir y entendiendo que su protección

asegura una disminución de las dificultades presentes y futuras que implica nacer en desigualdad. Su implementación ha permitido que niñas y niños con algún riesgo biológico, sensorial o ambiental puedan acceder desde el nacimiento a atención profesional especializada, establecida y en equipo, pero sin datos de su implicancia que permitan reflexionar sobre las disciplinas que intervienen y acompañan a las infancias.

8. Independiente de la historia y de las cifras que a veces son cuestionables por el método con que se obtienen (no todas se pueden certificar en este texto), desde la emoción se puede decir que mientras existan casos en que niños o niñas sean maltratados, abusados, nacidos en pobreza, segregados, discriminados, etc., Chile no puede pertenecer a una elite de países ricos ni autodenominarse país moderno. Existe una historia que arrastra pobreza y vulneración de derechos y desde las instituciones no se ha podido equilibrar lo que progresa con los atrasos. Así, todo esfuerzo parece insustancial en la medida de que los efectos de la desigualdad continúan avanzando.

Recapitulando, la historia de la educación tiene tres etapas: en un primer momento y a partir de la reforma de 1990 se busca la cobertura. Pero a avanzar la implementación de la mencionada ley, comienza un segundo momento que es la estandarización de la educación y que finalmente desencadena un tercer momento y actual, que conduce a trabajar por la calidad de la educación. Finalmente, estas etapas están compuestas por la desigualdad, inequidad, pobreza y segregación, que han llevado a tener un cambio de paradigma que se refleja en la nueva reforma educativa que comenzó en el periodo de la Presidenta Sra. Michelle Bachelet Jeria 2014–2018.

Parte 2: Políticas garantes de derecho de la infancia y desarrollo infantil

En esta segunda parte se entregarán definiciones de desarrollo infantil que actualmente se proporcionan desde instituciones gubernamentales para diseñar sus políticas públicas de primera infancia y también se entregará una definición que recopila las diferentes áreas del desarrollo infantil: motor, social, psicológico, emocional, lenguaje, cognitivo y en un tercer punto se analizará el rol del apego y buenos tratos en el desarrollo integral.

En general existe el acuerdo en las políticas educativas, que el desarrollo es un proceso complejo y que depende de factores que promuevan y garanticen su integralidad y disminución de los factores que lo colocan en una situación de riesgo, ya sean factores médicos, sensoriales, genéticos o ambientales. Es por esto, probablemente, que es un concepto político el de primera infancia, donde se busca el bienestar y el desarrollo humano con equidad y oportunidades y otro profesional y con especificaciones conceptuales técnicas por cada etapa de la vida.

2.1 Políticas de Primera infancia y garantías de derecho

Hablar de desarrollo infantil es fundamental en toda propuesta integral política y profesional de primera infancia. Desde diferentes enfoques se propone la mirada y acciones profesionales a una infancia integral y con garantía de derechos. La Unicef (2017), con el concepto de desarrollo integral y de bienestar infantil, ha acompañado a todos los gobiernos de Chile desde que se creó la sede chilena hace sesenta años. El término de primera infancia tiene variados significados según cada país y su manera de organizar sus ciclos de educación. En el caso de Chile, Sánchez (2015) hace referencia al desarrollo integral entre los cero años y cinco años, tomando de referencia a ChCC. Además, el término comprende una mirada integral con enfoque de derecho, donde se globaliza y se forma una red de acción integral de actores gubernamentales.

La atención y el desarrollo de la primera infancia, ADPI, y la educación inicial tiene su origen en la Conferencia Mundial de Educación, celebrada en Jomtien en 1990, orientando la línea de acción desde los primeros años de vida en relación con la educación y desarrollo. Myers, (2000) relata que a partir de este momento el aprendizaje y educación están relacionados con el desarrollo. La declaración de Jomtien (1990) especifica que “el aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda” (p.18). Se plantea entonces, un concepto político e integral que basa el aprendizaje y la educación en el desarrollo infantil y que es en este factor donde se deben colocar todos los esfuerzos políticos, educativos, sociales y de salud.

Desde la ratificación de la Convención de derechos del niño CDN, Chile se ha involucrado en la creación de leyes y programas de protección infantil. La Unicef (2017) reconoce los avances en relación con la primera infancia, pero también alerta sobre la situación que aún es de riesgo para la niñez del país. De esta preocupación nace como propuesta la Agenda de infancia Unicef 2018–2021, (Unicef, 2017) donde proponen las siguientes medidas a cumplir a favor de niñas y niños:

- Creación de sistema integral de protección de derechos de la niñez y adolescencia acorde a los requerimientos de CDN. Se creó la ley ChCC, pero como subsistema y no como protección de derechos. Chile y Panamá son los únicos países que no la tienen en Latinoamérica.
- Mayor inversión en la infancia, pese a que se reconoce que es el país que más ha reducido la pobreza del continente, es el que menos ha invertido en los países pertenecientes a la OCED. “El promedio de los países de la OCDE en 2013 gastó 2,14% del PIB en prestaciones a la primera infancia, en Chile el gasto fue del 1,42% del PIB” (Unicef, 2017, p.1) Esto se suma a que el gasto por niño de cero a cinco años en promedio de los países de la OCDE es aproximadamente de US\$4.300, mientras que Chile no alcanza a los US\$2.000.

- Derecho de niñas y niños a vivir en familia, apoyándolas para que ejerzan una crianza respetuosa y responsable. Para esto se reconocen avances importantes. Socialmente hay cambios significativos en Chile.
- Chile es el cuarto país de la OCDE con la jornada laboral más extensa: 1.974 horas trabajadas como promedio por persona ocupada al año, mientras que, en los países miembros de la OCDE, el promedio es 1.763 horas.
- La Encuesta CASEN reporta que en 1990 un 32,5% de las mujeres y el 73,6% de hombres trabajaban fuera del hogar y en el 2015 aumento al 47,4% y el 71% respectivamente. Pero no hay una distribución equitativa del tiempo que las mujeres y los hombres dedican al trabajo y al hogar.
- La encuesta CASEN 2015 señala que los hogares con niños menores de 18 años han disminuido de 67,9% en 1990 a 47,7% en 2015, por lo tanto existe una disminución de la tasa de natalidad.
- Estos datos, más los datos entregados de desigualdad económica son una deuda aún para promover una vida familiar y con un estilo de crianza respetuoso y responsable.
- Aumentar el acceso a la protección social de cada niña, niño y su familia. Pese a existir un sistema intersectorial de protección social, la pobreza multidimensional (aquella en que niñas, niños y adolescentes no acceden a servicios básicos como salud o educación) sigue existiendo, pese a que ha disminuido en el año 2015, pasando de un 29,8% en 2009 a 22,2% en 2015. Por lo tanto, se hace necesario un sistema integral de protección social que aumente las oportunidades, ya que las infancias, según la encuesta CASEN (2015) tienen el doble de posibilidades de caer en pobreza que los adultos por ingresos.
- En esta misma agenda se entrega la cifra de niñas, niños y adolescentes que han sufrido maltrato de sus madres, padres o cuidadores: 71%. Esto pese a avances significativos en la legislación. El año 2005 comienza a regir la Ley sobre Violencia Intrafamiliar; el 2008 se decreta en el código civil que las facultades que tienen madres y padres sobre sus hijas e hijos deben siempre ejercerse respetando la Convención sobre los Derechos del Niño; en 2011 y en 2017 se reforma el Código Penal sancionando los actos de maltrato y violencia contra niñas, niños y adolescentes fuera

del ámbito de la violencia intrafamiliar. Finalmente, entre 2011 y 2014 se establecen protocolos de atención para niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia en el sistema de salud y en el ámbito educativo y en 2015 se actualiza la Política Nacional de Convivencia Escolar que está vigente desde 2002. Por lo tanto, la crianza no solo es respetuosa y responsable, sino que, además, garante de derechos.

- Además, se solicita garantizar educación inclusiva y de calidad. Según datos entregados en esta agenda de la Unicef, esta falta de calidad se ve en las bajas competencias que evidencian niñas y niños en diferentes niveles de escolarización y las dificultades de inequidad que existen en los aprendizajes. Esto provoca un desmedro directo en el desarrollo infantil y que repercutirá en el futuro. Por ejemplo: se plantea que el 49,7% de adolescentes de quince años no tiene adquiridas las competencias mínimas de matemáticas.
- La obesidad y nutrición son otro de los factores de desarrollo que se plantean en primera infancia como un punto fundamental de bienestar y salud. Existen programas de nutrición desde el año 1987 que se han complementado con la ley Elige vivir sano, creada en el año 2013 y el 2016 se crea el etiquetado de alimentos para advertir del exceso de grasas de los alimentos. Pese a todo esto, Chile pasó de la desnutrición infantil a la obesidad en el 52% de niñas y niños de cinco a seis años, provocando dificultades del desarrollo.
- La salud mental está dentro de los planes de salud de la salud pública, pero el 38,3% de niñas y niños entre cuatro y quince años tiene algún tipo de trastorno a nivel de salud mental. Esto provoca una merma en el desarrollo infantil que finalmente se encuentra intentando sobrevivir a estas dificultades y no desarrollarse como corresponde.

Se debe, en conclusión, brindar y proporcionar a la niñez oportunidades de calidad que permitan un desarrollo adecuado, integral y pleno. Figueiras et al. (2015) señalan que esto se convierte en la base de un futuro adulto que con todo su potencial se convertirá en un ciudadano o ciudadana con autonomía y poder de resolución. Por lo tanto, es una etapa vital que debe estar protegida, resguardada y vigilada.

Pero la situación de Chile se vuelve más frágil con el estallido social a la que se agrega la crisis sanitaria mundial desde Marzo del 2020. La Unicef (2022) presenta su nueva agenda 2022–2025, haciendo un llamado a colocar especial atención a las necesidades de la infancia en cada territorio o lugar, ya que son diferentes según donde están localizadas y, además, donde se reconoce que el país está empobrecido por todas las situaciones sucedidas, pero también aparecen avances y pendientes que son necesario resaltar:

- El Plan de Acción 2018–2025 (en adelante el Plan), derivado de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015–2025, es el instrumento operativo que busca coordinar la implementación de las políticas y programas orientados a este grupo de la población. El Plan fue aprobado como tal en el Comité Interministerial de Desarrollo Social de la Niñez el 16 de diciembre de 2019; y, según lo establecido en la ley, dispone de una plataforma web para monitorear su estado de avance. Ambos instrumentos se encuentran vigentes (p.6).
- La instauración de la Defensoría de la Niñez, que tiene como principal objetivo la difusión, promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes que viven en Chile (p.7).
- El establecimiento de la Subsecretaría de la Niñez, que está al alero del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (en adelante MDSF), organismo al que le corresponde actuar como el ente rector del Sistema de Garantías (p.7).
- La creación de las Oficinas Locales de la Niñez (en adelante OLN) que buscan ser la expresión del Sistema de Garantías a nivel local en coordinación con los municipios (p.7).
- La fundación del Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia “Mejor Niñez” que, desde el 1 de octubre de 2021, entró en funcionamiento bajo la supervigilancia del Presidente de la República a través del MDSF¹⁶ y la fiscalización de la Subsecretaría de la Niñez. La relevancia de la creación de este servicio radica en que reemplazó al Servicio Nacional de Menores (en adelante SENAME) en materias de protección de derechos y adopción (p.7).

¹⁶ Ministerio de desarrollo social y familia de Chile

El pendiente principal es la consolidación del Sistema de Garantías en el nivel local, que sería el nivel de la administración pública donde se concretarían las garantías de derechos de la infancia:

Es en este nivel de la administración pública donde se concretan los derechos de niñas, niños y adolescentes, mediante el acceso a los servicios y a la oferta programática disponible, los cuales debieran ser definidos y coordinados según las necesidades de desarrollo que tienen a lo largo de su curso de vida, así como sus particularidades culturales y territoriales. En este sentido, la creación de las OLN¹⁷ es una oportunidad para avanzar en esta línea, pues su objetivo es coordinar la oferta, disponible en el territorio, destinada a la niñez y la adolescencia, además de hacer acompañamiento a aquellos niños, niñas, adolescentes y a sus familias que presentan alto riesgo de vulnerabilidad (p.7-8).

Hay que destacar del párrafo anterior que pese a señalar que las OLN debe ofrecer programas específicos para las necesidades del desarrollo, no se encuentran en los textos especificaciones técnicas, no se nombran disciplinas o profesiones que deben hacer este acompañamiento.

También aparece la Defensoría de la niñez que entrega en cuenta pública su informe anual 2021 con la situación de las infancias en su Plan estratégico 2018-2023 (2021). Su gestión de implementar proyectos para potenciar al máximo el desarrollo de cada niña y niño, para asegurar su máximo bienestar. La Defensoría de la Niñez (2021) es una institución cuya visión es: “somos la institución del estado que, de manera autónoma, promueve, defiende, observa y da seguimiento al respeto de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que viven en Chile” (p.29)

Intenta centrar sus esfuerzos en impactar sistémicamente en el estado y la sociedad para que se generen cambios relevantes en la vida de las niñas, niños y adolescentes que viven en

¹⁷ Oficinas Locales de la Niñez

Chile. Para ello, se consideran tres ámbitos: 1. Promoción y difusión; 2. Efectividad y restitución de derechos vulnerados de la infancia y adolescentes; y 3. Innovación pública. Todo esto se traduce se traducen en seis objetivos estratégicos:

1. Difundir y promover los estándares que se deben respetar en el país en materia de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes (p.30).
2. Velar porque los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes sean una prioridad para los agentes de cambio, en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas y la legislación nacional (p.30).
3. Desarrollar un modelo de implementación a nivel nacional, basado en la innovación pública (p.30).
4. Propiciar el cambio cultural de la sociedad hacia un contexto de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho (p.30).
5. Consolidar a la Defensoría de la Niñez como un intermediario efectivo para que las necesidades de niños, niñas y adolescentes y su entorno sean satisfechas por los órganos competentes (p.30).
6. Ser referentes en la entrega de información relativa a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes y su efectivo respeto en el país (p.30).

La defensoría de la niñez durante el año 2021 generó una cantidad importante de acciones para la defensa de derechos infantiles: reuniones con el gobierno, querellas cuando se vulneraron derechos infantiles, difusiones relacionadas con la defensa y garantías de derecho de la niñez, proyectos y variadas acciones que demuestran que era necesaria su creación. Tienen una difusión y actividad constante en redes sociales. Pero aún falta que determine bien que proyectos son garantes de derechos, pero es esperable en una institución nueva.

2.2 Desarrollo infantil

Todo lo expuesto anteriormente apunta a que se debe resguardar el desarrollo infantil y así garantizar que sea un proceso en bienestar y con derechos que permitan que sea pleno, por lo mismo, es preocupación estatal a través de diferentes instituciones y promulgaciones de leyes. Para unificar términos en relación con este punto se trabajará con el concepto de desarrollo infantil, que es lo que aparece constantemente en las normativas, por ejemplo, la defensoría de la niñez (2021) donde señala que su gestión es implementar proyectos para potenciar al máximo el desarrollo de cada niña y niño, para asegurar su máximo bienestar. Diferentes factores son fundamentales en el desenvolvimiento de niñas y niños a través de los primeros años y se intentarán redactar a partir de ahora.

La definición de desarrollo infantil varía según las referencias teóricas o profesionales y dependiendo de las necesidades o aspecto que se quieran abordar en su estudio. Figueiras et al. (2015) plantean que existe según la pediatría o neuropediatría, el psicólogo o el psicoanalista, pero todas convergen hacia el mismo camino de definición. Cada uno de estos profesionales dan énfasis en los diferentes aspectos y componentes del desarrollo infantil.

Actualmente, existen distintos enfoques en la definición de desarrollo: una más tradicional y que se adhiere al cambio y evolución de estructuras y con hitos que conforman etapas, ya sea motoras, neurológicas, cognitivas y del comportamiento y que aparecen de una manera secuencial que, generalmente, quedan permanentes en la estructura física y orgánica.

Pero el enfoque anterior convive hoy con otro que es el de enfoque de derechos y que también está relacionado con los avances y descubrimientos que ha entregado al mundo profesional la neurociencia. En esta línea aparecen, por ejemplo, Maturana y Verden-Zöllner, (2003) quienes plantean que el desarrollo depende de la coexistencia en la infancia temprana entre lo social y las madres, de la manera en que se viva la infancia es la manera en que se vive la adultez y que cumple un rol social efectivo. Propone que, debido al origen evolutivo, el ser humano es dependiente del amor y que las dificultades que se puedan producir en el

desarrollo infantil se deben a que fueron privados de amor en cualquier momento de su vida temprana.

El desarrollo debe ser desde el conocimiento del propio cuerpo y del cuerpo del otro en relación con el desarrollo de la conciencia de sí y de la conciencia social de niñas y niños y en una relación constante con la familia. En los textos de Maturana y Verden-Zöllner (2003) se entiende que la cultura ha separado por mucho tiempo el cuerpo de la mente, espíritu y del alma, lo que ha llevado a una constante problematización del cuerpo y sus potenciales de desarrollo.

El desarrollo es un proceso de secuencias determinadas por la filogénesis y que puede presentar carencias en algún momento desde el ambiente o desde el propio organismo. Lázaro y Berruezo (2009) presentan en un modelo piramidal su propuesta de descripción de los diferentes momentos del desarrollo que va desde la maduración de los sistemas sensoriales hasta la adquisición de las conductas adaptativas. Es un desenvolvimiento continuo en el tiempo con elementos genéticos que se activan y otros que se adquieren o dinamizan desde la exploración y experiencia con otros y con el ambiente.

El planteo piramidal representa una base de importancia fundamental para la etapa que viene, llegando así a un nivel culmine o máximo de desarrollo y que está sustentado en todas las bases anteriores, desde aquí se explica que cada dificultad que aparezca en cada una de las etapas rebotará en las etapas que vienen. Se presenta a continuación en la figura 4, la pirámide del proceso del desarrollo (Lázaro y Berruezo, 2000, p.16):

Figura 4

Pirámide del desarrollo



Nota. Lázaro y Berruezo (2009)

Desde esta base propuesta por Lázaro y Berruezo 2009 en orden ascendente plantean las siguientes fases:

1. Desarrollo de los sistemas sensoriales durante el primer año este nivel lo constituyen las estimulaciones básicas del desarrollo: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Estos tres sistemas están compuestos de tres importantes características:
 - Constituyen la base sobre la que se configura todo el conocimiento de nosotros mismos y sobre el mundo.
 - Se ha forjado desde la filogénesis de la especie humana y desde la ontogénesis del individuo, es decir desde un componente genético.
 - Es necesaria su inclusión en la dinamización del desarrollo de todas las discapacidades.

2. El segundo nivel está compuesto por el conjunto de lo sensorio visión, audición, olfato, gusto, e intercepción. Los tres primeros componentes son factores externos que unen al ser humano con el medio ambiente, a su vez la interocepción es una manera diferente de sentir porque traslada al cerebro a las sensaciones propias e internas del organismo, se procesan los niveles más profundos de la estructura cerebral cómo es el sistema límbico, que son mediados por los procesos emocionales y motivacionales. Lázaro y Berruezo (2009) plantean que los estados de tensión, malestar o felicidad son ejemplos de este tipo de sensibilidad.

El segundo nivel de la pirámide es el desarrollo sensoriomotor, que comprende desde uno a tres años. Está compuesto por tono y relajación, equilibrio y coordinación dinámica general, madurez de reflejos y planificación motriz (praxias). En el cuarto nivel se concentra el esquema corporal, la conciencia lateral, la conciencia de la respiración y la capacidad de integración sensorial. Este nivel es el que permite que una vivencia o experiencia incorpore la carga emocional y que siempre debe estar en contacto con otros humanos. Es un periodo en el que está integrado y confluye el desarrollo corporal desarrollo mental y desarrollo del control emocional por lo que siempre se debe pensar en que se da de manera global.

3. Desarrollo perceptivo motor desde los tres años a los seis años. En el quinto nivel se encuentra la imagen corporal, coordinación viso motriz, percepción del propio cuerpo y ajuste y control postural. En el sexto nivel se encuentran las destrezas de lenguaje, las habilidades para el juego simbólico y el control de la atención. El séptimo nivel se compone de la organización espacial y la estructuración espacio temporal. En esta edad niñas y niños ya son capaces de representar mentalmente situaciones, material y diferentes roles que le permiten traspasarlo al cuerpo en el juego simbólico.
4. En el octavo nivel se encuentra el desarrollo de procesos superiores, desde los seis años a los 12 años, donde, además, está la motricidad fina y la capacidad de inhibición motriz. El noveno nivel queda constituido por la conducta adaptativa que es la que está en la cúspide de la pirámide.

El Desarrollo infantil para Da Fonseca (1998) está sostenido por diferentes sistemas contenidos en un concepto de cuerpo integral complejo y que va madurando y desenvolviéndose en el tiempo, con una determinación onto y filogenética¹⁸ y otra ambiental. Es un sistema abierto, que recibe información desde el exterior y se apropia de ellas. Las características de este sistema son:

1. Totalidad: es un todo único e integral como manifiesta Berruezo (2008), compuesto de varios factores psicomotores: tonicidad, equilibrio, Lateralidad, noción de cuerpo, estructuración espacio-temporal, praxia global, praxia fina. Por lo tanto la mirada debería ser a la globalidad del desarrollo.
2. Interdependencia: los factores psicomotores del desarrollo se interrelacionan y se afectan mutuamente, en términos de maduración y organización neurológica, como en la de planificación motora. Van en un orden filogenético (Da Fonseca, 1998) que permite entender el origen de cada dificultad en una etapa de maduración anterior.
3. Jerarquía: como sistema que tiene niveles de organización de complejidad creciente, desde los factores psicomotores más simples a los más complejos, siendo fundamental entender que la simpleza en algún momento fue compleja hasta que le da acceso a otra complejidad. Por lo tanto, se plantea la idea de no comenzar por la complejidad y respetar la idea de que lo simple es fundamental para las maduraciones crecientes en complejidad, idea reafirmada por Lázaro y Berruezo (2000).
4. Auto-regulación y control: está orientado hacia determinados fines, suponiendo una adaptación al medio. El sistema regula su comportamiento para realizar sus fines. No sería entonces, el entorno quien regula o modula, sino que todo lo ambiental debería promover la autoregulación, que cada persona sea autoreguladora y no autoregluada, como un sistema autónomo, como lo plantean Rosário et al. (2015).
5. Interacción con el mundo exterior: los datos intrasomáticos actúan con los extrasomáticos. Dicho en palabras de la y el autor Portero y Bueno (2019), el cerebro madura y se vuelve competente con la interacción con el entorno y con otros cerebros.

¹⁸ Filogénesis: Concepto introducido por Haeckel (1834-1919) para designar la historia evolutiva de una especie, género o raza y, en general, el proceso de la evolución ascendente de las especies. Encyclopaedia.herdereditorial.com, 2022.

Entonces se entiende la importancia de que la infancia y adolescencia tenga presencia de personas significativas durante todo su proceso.

6. Equilibrio: asociado a la autorregulación y organización sistémica. En este instrumento mide específicamente la integración cerebelosa y la vestibular. Asociado también a lo que plantean Rosário et al. (2015), que se podría entender como que la organización del sistema es la clave en el desarrollo y su potencial, no el cumplimiento de hitos solamente.
7. Adaptabilidad: es capaz de procesar cambios y reajustarlos según la exigencias medioambientales. Aquí se presenta la idea de los neuro derechos, que plantea el autor Llamas, (2021). desde el neuroderecho, donde pensar, sentir, juzgar y decidir de las personas deben encuadrarse en el contexto de los sistemas normativos, pero con un análisis ético siempre. Lo que demuestra que la autonomía y la adaptación estaría relacionada a un encuadre siempre, pero un encuadre ético y estudiado.
8. Equifinalidad: supone un fin y una meta o un objetivo que cumplir, por lo tanto una tarea. Esta característica del sistema puede estar relacinada con la idea anterior de los neuroderechos, pero además con la idea de como el ambiente y entorno puede ser uno de los estresores que puede romper el equilibrio y así no permitir el cumplimieto de estas tareas. Esto enfrenta las técnicas mecanicistas estímulo–respuesta, al esquema dinámico persona–entorno, como plantea el autor Macías (2006).

Luria, como relata Hernández Lechuga (2017), agrupó las estructuras cerebrales relacionadas a la fase de proceso de la información. Su teoría pertenece a un modelo de sistema de plasticidad neuronal y modificable, por lo tanto, con posibilidades de ser potenciado a lo largo del tiempo, pero con la clara determinación que la intervención debe ser lo más temprana en edad posible y altamente capacitada, tanto a nivel familiar, como profesional y social. Es la interacción con el entorno o ambiente, el que propone desafíos a las personas y éstas dan respuestas adaptadas y modifican este ambiente, según su etapa evolutiva.

Esta agrupación de estructuras cerebrales tiene relación con las fases de proceso de la información y las estructuró en tres unidades funcionales, en las cuales, destaca Da Fonseca

(1998) no solo permite comprender el proceso de pensamiento, sino que inserta los siete factores psicomotores que componen el sistema psicomotor humano (tono, equilibrio, lateralidad, conocimiento del cuerpo, estructura espacio–tiempo, praxia global y praxia fina).

Acá es necesario tener en cuenta que se está hablando de patrones del desarrollo, que son motores e innatos, pero que tienen una dependencia del factor social y principalmente, de otra persona, significativas y que van dejando en la postura y el movimiento en relación, en vínculo con el entorno (Sigüero, 2021), lo que le da el carácter de unidad integral a la persona, no solo en su propio potencial, sino en integración con otro.

Tabla 2

Modelo de Luria

Unidad funcional y fase de la información	Factores psicomotores
1ª Unidad Percepción de la información. Integración sensorial de la información. Regulación tónica de alerta y de los estados mentales: sueño, atención. Selección de la información, regulación y activación. Vigilancia–tonicidad. Facilidad–inhibición. Modulación neurotónica. Integración inter–sensorial.	Tonicidad Equilibrio
2ª Unidad Pensar, pensamiento. Recepción, análisis, y almacenamiento de la información. Recepción, análisis y síntesis sensorial. Organización espacial y temporal. Simbolización esquemática. Decodificación y codificación. Procesamiento y almacenamiento. Elaboración gnósica.	Lateralidad Noción del cuerpo Estructura espaciotemporal
3ª Unidad Actuar, acción, expresión. Programación, regulación y verificación de la actividad: intenciones. Planificación motora. Elaboración práxica. Ejecución. Corrección. Secuenciación de las operaciones mentales o cognoscitivas.	Praxia global Praxia fina

Nota. Se presentan las 3 unidades fundacionales del modelo de Luria.

La **primera unidad funcional** está constituida por el tono y equilibrio, complicada interacción y co–función ya que ambas constituyen el apoyo fundamental de la organización funcional del desarrollo. Da Fonseca (2009) plantea que para llevar a cabo cualquier actividad humana

es fundamental el estado de alerta y vigilancia y como se entregó en las características del sistema, debería ser en relación siempre con el entorno significativo, organizado y adecuado. La actividad intencionada necesita el mantenimiento de un cierto nivel del tonus cortical, de modulación de tensión, de excitabilidad óptima (movilizada cuando el humano realiza una actividad consciente) para que la actividad normal se desarrolle de una manera organizada y desde la conmoción emocional (Lázaro, 2022)

La función de alerta necesita, según Da Fonseca (1998), la integración y ajuste de ambientes atractivos, por lo que selecciona lo relevante de lo irrelevante, estructurándose en la movilización de procesos neurológicos de facilitación e inhibición, imprescindibles a la actividad o su modificación. Y de la vida emocional de la persona. Ante cualquier actividad es necesaria una capacidad de movilización y regulación energética fásica-selectiva y preparatoria, sin la cual es imposible organizar la actividad mental, tanto en términos psicomotores como simbólicos, apareciendo la actividad simbólica como uno de los fundamentos específicos del desarrollo y que es objetivo de la psicomotricidad (Aucouturier, 2018).

Por lo tanto, adaptación y superación de situaciones inesperadas requiere una adaptabilidad tónica emocional, la preparación de la acción o cualquier respuesta adaptable exige la movilización de una tensión óptima a nivel neurológico o motriz postural, en la que participa directamente la primera unidad funcional, en relación y vínculo con el entorno.

La **segunda unidad funcional** está compuesta por los componentes de desarrollo psicomotriz de lateralidad, noción del cuerpo y estructuración espaciotemporal, factores que necesitan que exista el proceso de lateralización y especialización cerebral. Su función fundamental es la recepción, análisis y almacenamiento de la información. Tiene mayor complejidad que la primera y es aquí donde se alojan funciones humanas específicas como la escritura, lectura y cálculo (Ramos-Galarza y Silva-Barragán, 2020).

Esta unidad es altamente específica en términos de modalidad sensorial, recibe informaciones visuales, auditivas, estimulantes y táctilo-kinestésica, e incorpora también, los sentidos del gusto y del tacto. Es decir, es una unidad estructurada para la recepción de sistemas exteroceptivos superiores, recibiendo estímulos de los objetos a distancia. La recepción, codificación y almacenamiento de la información constituye uno de los comportamientos de la segunda unidad, por lo tanto, está a cargo del procesamiento de la información que pesquisa de los mecanismos periféricos (Ramos-Galarza y Silva-Barragán, 2020).

La **tercera unidad funcional** es la más compleja de las tres e integra los factores de la praxia global y fina, unidad en la que la respuesta depende de grandes masas musculares y de las más pequeñas masas musculares. Esta unidad es responsable de la programación, regulación y verificación de la actividad y está localizada en la región anterior del córtex, formando los lóbulos frontales. Las y los autores Ramos et al. (2019), señalan que es el cerebro en acción, generando movimientos, intenciones, activación de las funciones cognitivas superiores, control consciente de la conducta y comportamiento por medio del lenguaje, corrección de errores y muchas otras.

Las tres unidades de Luria, además de las funciones descritas anteriormente, contienen los siete factores psicomotores del desarrollo que trabajan de manera interdependiente, citando a Da Fonseca, Hernández Lechuga (2017), tienen un desarrollo jerárquico de más simple a más complejo, siendo el primero y base el **tono** y el más complejo la **praxia fina**. Coincidiendo con Lázaro y Berruezo (2009), se plantea que este sistema a los doce años ya está constituido y preparado para procesar información de manera más especializada y específica. En la siguiente figura, se presentan estos factores en orden de más simple a más complejo:

Figura 5*Factores psicomotores del desarrollo*

Nota. Se presentan los 7 factores del desarrollo psicomotor propuestos por Da Fonseca

Se describen los 7 factores del desarrollo psicomotor desde la mirada psicomotriz, no desde la neuromotora, entendiendo a la neuromotricidad como aquel proceso neurológico que va hacia el control motor y postural de la persona (Da Fonseca, 1998) y el psicomotor como el movimiento emocional o psíquico que se expresa en un lenguaje corporal teñido de las características personales y de identidad de la persona (Camps, 2006). Esto permite entender que diferentes profesiones pueden trabajar los mismos factores, pero con diferentes aportaciones.

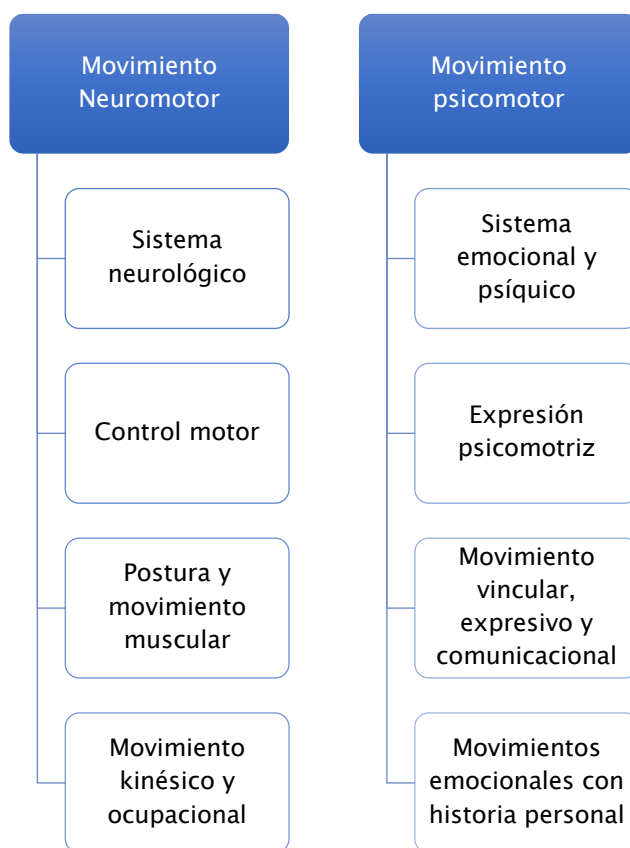
Esto se puede ejemplificar con la escritura, que claramente tiene una parte neuromotriz, de musculatura y tono adecuado para poder plasmar trazos grafomotores con características específicas que permiten claridad y cumplimiento de normas idiomáticas del lenguaje. Pero también existe la escritura como proceso expresivo, que tiene características personales en el trazo y en el mensaje que se quiere entregar, entonces, una carta tiene dos ámbitos de estudio, uno neuromotor y de calidad de la letra, incluso muscularmente se puede estudiar y otro como proceso mental cargado de emoción y simbolismos en un mensaje específico y personal (Suarez, 2006).

Al igual que la escritura, el análisis neuromotor o psicomotor diferencia también el movimiento y la mirada que se debe tener desde las diferentes profesiones. Reafirmando lo que plantea Sigüero (2021) el movimiento psicomotor es aquel que permite la vinculación con el entorno y que expresa la carga emocional y mental de cada postura y acción. Por tanto, existe una actividad corporal profunda y con identidad, que se debe observar y escuchar.

A continuación, se grafica de manera resumida la idea anterior entregada y posteriormente se describirá cada factor del desarrollo en esta idea neuro y psicomotora:

Figura 6

Diferencia entre movimiento neuromotor y psicomotor



Nota. Se presenta la diferencia entre la neuromotricidad y psicomotricidad a nivel de movimiento

Se considera que el **Tono** tiene una función neuromotora, pero también psicomotora. Está ubicado en la primera unidad de Luria. Se manifiesta en la alerta y vigilancia y exige la

movilización de un cierto nivel de energía necesaria para activar los sistemas selectivos de conexión, sin los cuales ninguna actividad mental podría ser procesada, mantenida u organizada. Entonces garantiza actitudes, posturas, mímicas y emociones, quienes son las generadoras de las actividades motoras y del desarrollo motor (Da Fonseca, 1998).

Tiene directa relación con la emoción y afectividad, Wallon (1984) el tono tiene un cometido que proviene de múltiples fuentes y que se completa como función en etapas sucesivas donde la emoción y la comunicación con un otro es fundamental. El autor plantea que las manifestaciones del tono y el psiquismo están estrechamente relacionadas con el equilibrio y con las actitudes debido a las conexiones entre los centros de la sensibilidad afectiva y aquellos de los diferentes automatismos, en los que las funciones de postura tienen un papel considerable. Esto explica el rol de la afectividad y comunicación en el desarrollo psicológico infantil.

El diálogo tónico planteado por Ajuriaguerra (1983) resalta la importancia de la naturaleza infantil y como el entorno organiza en etapas sucesivas la evolución madurativa y relacional. Niñas y niños van transitando desde el movimiento involuntario a un diálogo con un otro y de ahí pasan a una actividad expresiva, siempre relacionadas afectivamente con el medio social en el que se encuentra cada infancia. Cada menor va recibiendo respuestas desde el medio a su propio movimiento espontáneo lo que le entregando información necesaria para su futuro psicológico.

El diálogo tónico para Ajuriaguerra (1983) y Camps (2009), es una función que se expresa tónico emocionalmente a través de la postura en un diálogo estrecho con la madre y que se produce entre los dos cuerpos. Camps (2007) reafirma que la primera relación que el bebé realiza con el mundo es con la madre (con el padre también) y que será la base de las emociones y relaciones futuras de esa niña o niño con otras u otros. La misma autora habla de las relaciones objetales que se construyen desde las necesidades primarias y vitales de cada bebé y la satisfacción que recibe a estas necesidades de parte de la madre y padre, lo

que va configurando su regulación emocional frente a sí mismo y al medio. Lázaro y Berruezo (2009) describen:

Este diálogo primitivo, antes que verbal, es un diálogo tónico que manifiesta sus estados emocionales. El niño aprende a atribuir significado a sus manifestaciones en el seno de la relación con el cuerpo del otro, generalmente con la madre o la persona que lo cuida. La emoción, sigue diciendo Wallon, tiende a la representación a causa de las actitudes y los simulacros que por parte del otro pone en juego. Es decir, el niño y la niña, desde el principio de su vida en relación, comienzan a atribuir significado simbólico a sus estados de tensión y de relajación (p. 20)

En consecuencia, el tono abarca todos los músculos responsables de las actividades biológicas y psicológicas, relacionadas directamente con la expresión de las emociones, sonrisas, ojos, alegría, como señala Lázaro (2002). Lo que indicaría la importancia de la relación y del movimiento vincular. Sigüero (2021) argumenta que el diálogo tónico relaciona la tensión muscular con las vías de comunicación más profundas y arcaicas de las personas, como el gesto, la postura y la motricidad, lo que reafirma los postulados anteriores donde observar y comprender a la persona en su postura, gestos y movimientos.

El movimiento y la exploración permiten al tono estar en equilibrio no solo muscular, sino que emocional también, lo que Da Fonseca (1998) señala como Eutonía, término utilizado por diversos autores. También ahora describe diferencias tónicas según el grado de tensión o relajación, que se van acentuando según la reacción frente a estímulos del medio o sensaciones propioceptivas. Por lo tanto, se podría concluir que el tono tiene una función no solo de tensión muscular, sino que un rol relacional, de comunicación y expresión que se refleja en un estado postural según el equilibrio emocional de cada persona.

El **equilibrio** es considerado una condición básica de la organización psicomotora por la cantidad de ajustes posturales anti gravitatorios que dan soporte a cualquier respuesta motriz, respuesta motora vigilante e integrada frente a la fuerza gravitatoria que actúa sobre

el individuo. Reúne un conjunto de aptitudes estáticas y dinámicas, abarcando el control postural y el desarrollo de las locomociones. La postura bípeda depende del proceso de mielinización que, a la vez, es el proceso del desarrollo psiconeurológico que apoya al proceso de aprendizaje (Da Fonseca, 1998).

Cuando el equilibrio se rompe, o desestabiliza, obliga a los centros superiores a actuar, por lo que el potencial psicomotor, respuesta motora y/o capacidades psíquicas fallan o se disminuyen. Porque el cerebro para estar apto para tareas complejas transfiere funciones motoras simples a sistemas automáticos, de ahí la repercusión en el aprendizaje, psicomotor o lingüístico. Es lo que Maturana y Verden-Zöller (2003) refieren al rompimiento del equilibrio en el desarrollo cuando el sujeto vivencia el desamor.

El sistema vestibular es uno de los sistemas especializados del equilibrio y se encuentra en el oído medio y sistema funcional en el tronco cerebral. Está relacionado con las terminaciones aferentes secundarias de los husos neuromusculares que tienen como función las contracciones tónicas y fásicas de diferentes grupos musculares, realizando así una compleja integración sensorial de gran importancia en la organización del equilibrio y en la orientación espacial de la motricidad (Lázaro y Berruezo, 2009).

Los mismos autores (Lázaro y Berruezo, 2009) señalan que la estimulación vestibular contribuye a la tranquilidad de la persona, por lo que las que se producen en la primera infancia son fundamentales en la construcción de la gestión emocional futuro de la persona, por lo tanto la inseguridad postural o gravitatoria podría generar una inestabilidad emocional, hiperactividad, ansiedad y distracción, alterando las condiciones necesarias para el proceso de la información, ya que no es posible ninguna atención selectiva o control.

La **Lateralidad** es el primer factor de la segunda unidad de Luria y es fundamental en los procesos de almacenamiento y organización de información. Los preceden el tono y el equilibrio y son fundamentales en su definición por la integración bilateral de cuerpo. Tiene, la característica de ser innata, dependiente de factores genéticos (Da Fonseca, 1998), pero a

la vez adquirida, es decir dependiente de factores sociales. Ambas condiciones deberían coincidir, pero no necesariamente, sobre todo si pensamos en que aún se sigue insistiendo en el uso de la mano derecha. Esto es por creencias más bien sociales o tradicionales.

La **lateralidad** es una especialidad hemisférica que se manifiesta en la ejecución motora exacta, económica, precisa y espontánea de un lado específico del cuerpo, a nivel sensorial (ojo y oído), a nivel motor (mano y pie) y Lázaro y Berruezo (2009) plantean y agregan el vestibular. Además, señalan que no se debe confundir la dominancia hemisférica, que se refiere al lenguaje y está determinada genéticamente, con la lateralidad motora. Es fundamental e indispensable para el control postural y al perceptivo visual esta especialización lateral, ya que así aumenta la actividad propioceptiva en un lado del cuerpo y así también aumentan las reacciones vestibulares, y viceversa, logrando de esta manera que la lateralidad se afiance y defina según la innata. Esto va promoviendo al cuerpo a niveles corticales más diferenciados, produciendo así funciones más complejas como la somatognosia y la estructura del espacio-tiempo.

El **conocimiento del cuerpo** es el segundo factor de la segunda unidad de Luria y según Ajuriaguerra (1983) la evolución de la niña y el niño es concienciación y conocimiento cada vez más profundo de su cuerpo. Cada persona es su cuerpo y a través de él elaboran todas las experiencias vitales y organizan su personalidad. La autora Camps (2006) plantea que es necesaria la presencia de la función materna, paterna o de cuidadores, porque desde la construcción de la totalidad corporal se va accediendo a la construcción del espacio y tiempo posteriormente.

Es una organización polifactorial porque depende del Tono, Equilibrio y Lateralidad, los que van desencadenando esta **somatognosia** a través de la acción que le permite a la niñez ir descubriendo sus capacidades corporales. Más adelante se convierte en el factor que implica la relación con el otro y este punto también viene desde antes, ya que desde el diálogo tónico comienza esta construcción, tal como se refirió anteriormente. Da Fonseca (1998) la describe como una noción instintiva en un comienzo, una autoimagen sensorial de características

biológicas y fisiológicas que evoluciona a una noción especializada y localizada lingüísticamente que van dependiendo de la experiencia cultural y del aprendizaje, integrando lo emocional y afectivo, lo mágico y lo fantástico, la unidad y la diferenciación, lo objetivo y lo subjetivo, es decir, la noción del cuerpo es la noción de lo psíquico, traspasado a un concepto de totalidad corporal.

Es el resultado de la organización sensorial en una imagen interior, en una representación que se traspasa a una acción hacia el exterior, como plantea Wallon (1984) se constituye según el deseo de relación entre el sujeto y su entorno. Por esto es tan importante toda la etapa primera de contacto corporal entre la madre, padre y la hija e hijo, que sea una relación tranquila, de afecto, de seguridad y garantías de derecho, lo que se transforma posteriormente en una relación segura de exploración en el espacio.

Es así como maduran con una concepción de cuerpo que los securiza y que después se convierte en el autoconcepto que permite enfrentar al entorno y dar respuestas de manera adecuada, económica y eficaz. Se convierte así en un instrumento del pensamiento y de la comunicación. Es en donde nos reconocemos en lo que somos. Este es el motivo que diferencia aquellas infancias en que el cuerpo es signo de placer, de relación con los otros, de juego, etc. A diferencia que para aquellos que significa dolor, displacer y un desencuentro entre el cuerpo, pensamiento y emoción, Da Fonseca (1998).

Una débil integración táctil interfiere en la combinación y elaboración motora diferenciada, provocando así problemas de coordinación y de atención selectiva. Cualquier trastorno a este nivel, perjudica la ejecución y melodía de movimiento, altera la armonía y afecta la disponibilidad y plasticidad, desencadenando frustración que luego repercute en el displacer de accionar. Esto afectará directamente la autoconfianza, autoestima y autocontrol (Da Fonseca, 1998).

En el tiempo de desarrollo de la persona se va configurando su *imagen corporal*, que está ligada a su propia historia, a sus propias capacidades, por lo que se va actualizando cada día

y puede llegar a niveles cada vez mayores de conocimiento y especialización, Lázaro y Berruezo (2009) explican que se debe a que la percepción del propio cuerpo, conciencia y mirada propia va en aumento mientras mayor movimiento y conocimiento.

La **Estructuración espaciotemporal** es la integración cortical de datos espaciales referenciados con el sistema visual (lóbulo occipital) y de los datos temporales rítmicos, pero referenciados con el sistema auditivo (lóbulo temporal). Es la primera súper estructura, ya que está compuesta por dos subestructuras: El espacio y el tiempo, cada una relacionada con diferentes estructuras sensoriales: la visual y la auditiva. Lázaro y Berruezo (2000) la posicionan en el segundo nivel de su pirámide del desarrollo, junto a otras funciones importantes como el juego simbólico y destreza del lenguaje.

La información de espacio se interpreta a través del cuerpo, ya que así se puede calcular la cantidad de movimientos necesarios para abordar y explorar el espacio, Da Fonseca (1998). Explica que se transforma el espacio a partir del propio cuerpo y exploración del espacio, primero de una manera intuitiva y luego de una manera más lógica y conceptual. También señala el autor que no es innata, que se construye a través de la interpretación de datos sensoriales que no tienen relación directa con el espacio. Los datos corporales y espaciales son el punto de partida de una noción espacial estable que permite organizarlo, sin la cual no se logra ninguna función mental compleja. Al hacerse inestable, no se podrían hacer comparaciones, observar semejanzas y diferencias y sin estos datos el desarrollo cognitivo se compromete.

Es la visión el sistema sensorial más preparado para estructurar el espacio, que se procesa y que luego el acceso es motor. Sin esta información visual, el acceso se vuelve más lento. Sin la ayuda del tiempo no se puede entender el espacio, es una construcción en el tiempo y es lenta, Lázaro y Berruezo (2009) plantean que este factor complica más aun el desarrollo. La temporalidad no se percibe directamente, sino que depende de habilidades de observación del espacio y tiempo propio, del propio cuerpo como ritmos biológicos y después conquistar la comprensión de un espacio y tiempo que pueden ser infinitos. Estos factores son

determinantes en el aprendizaje motor e indisoluble con el desarrollo del lenguaje y posteriormente con elementos del cálculo.

La **Praxia Global** es el primer factor de la tercera unidad de Luria y son movimientos voluntarios y que tienen una intención, es decir, son programados, planificados, conscientes, voluntarios y corresponden a la respuesta motora de todo el acto mental (Ramos-Galarza y Silva-Barragán, 2020). Son movimientos globales que se realizan en un periodo de tiempo y que necesitan la actividad en conjunto de diferentes grupos musculares que funcionan simultáneamente. Es la macromotricidad que integra: la postura, locomoción, contacto, recepción y lanzamiento. Para Ajuriaguerra (1983), es la coordinación de tres sistemas: el conocimiento del cuerpo, la integración cognitiva de experiencias pasadas y los estímulos externos.

Son movimientos que al tener un fin o un objetivo que cumplir, el cerebro se concentra en el fin, en dar la respuesta correcta y planificada y esta planificación la devuelve al cuerpo para volver a salir en el acto motor o acción. En la opinión de Da Fonseca (1998), por esto el control motor es fundamental en el momento de la percepción de la información y en la entrega de la respuesta, ya que el cuerpo tiene que percibir y además responder. Los autores (Ramos-Galarza y Silva-Barragán, 2020) señalan que en la praxia global están involucrados e integrados todos los factores anteriormente descritos, porque se involucran a nivel de unidades funcionales para la expresión del pensamiento.

Finalmente, la **Praxia Fina** el mismo Da Fonseca (1998) indica que integra todos los parámetros anteriores a un punto más específico, complejo y diferenciado en la micromotricidad y pericia manual. La mano es el área motora más compleja y la que ha transformado al mundo, su historia y filogenia humana según el mismo autor. Es el área que distingue táctilmente todos los objetos, incluso sin la ayuda de la vista y es además el órgano que traspa los afectos y las emociones de una manera más específica y vincular.

Todo esto es ayudado por la visión, que hace que las acciones sean más elevadas aún. Los movimientos característicos de la praxia fina son: la prensión, la pinza y la especialidad pulgar. La mano se apropia y se relaciona con el espacio y por esto es fundamental en el desarrollo psicológico de la niñez, porque los vuelve seres sociales y elemento fundamental del aprendizaje. Tiene un proceso de maduración lento, pero temprano aseguran los autores Lázaro y Berruezo (2009).

Entonces y para finalizar, el desarrollo de los factores psicomotores del desarrollo tiene una vía neuromotora, pero también una psicomotora, donde la emoción, pensamiento e historia personal se apropian del cuerpo para la expresión de toda la carga psíquica y de esta vía expresiva que se analizará y observará como herramienta de psicomotricistas.

2.3 Apego y estilos de crianza

Cómo recapitulación de los conceptos entregados anteriormente y apoyados en Lázaro y Berruezo (2000) y Da Fonseca (1998 y 2009) queda determinado que existe en el desarrollo una vía genética a nivel filo y ontogénesis, pero también es importante resaltar que el potencial de esta herencia depende del entorno en que nace y vive cada persona. Entonces se puede afirmar que como estado y sociedad se le deben brindar a la niñez y familias oportunidades adecuadas para un desarrollo pleno bajo el concepto de bienestar, igualdad y equidad. Se afirma que un desarrollo infantil dentro de la plenitud esperable sentará las bases de un futuro adulto con mayor poder de resolución, decisión y autonomía (Mineduc, 2018).

Analizando los factores del desarrollo en el apartado anterior, se infiere que el rol de la familia es fundamental en la calidad de desarrollo y en la construcción de la vida psíquica de cada niña y niño. Dentro del concepto de diálogo tónico (Camps, 2009) se desarrollará la teoría del apego y como este es base y sustentación de la salud mental de cada ser humano.

El apego como teoría es uno de los trabajos significativos de la psicología y ha tenido repercusión en todas las áreas de la primera infancia. Fue definida y estructurada por el psiquiatra y psicoanalista inglés John Bowlby. Dávila (2015), quien describe a la teoría que el apego es cualquier forma de conducta que le permita a la persona obtener o retener la proximidad de otro individuo o persona diferente, diferenciado y preferido, y que este individuo diferente suele ser concebido o concebida como una persona más fuerte, segura o sabio. Dávila (2015) agrega que el objetivo del sistema de apego es regular las conductas para poder establecer o mantener contacto o vínculo con una figura de apego, lo que permitiría sentirse a la o el bebé segura o seguro.

En esta teoría entonces, la maternidad y parentalidad adquiere un rol fundamental en la construcción del sistema de apego, que como lo manifiesta Maturana y Verden-Zöllner (2003) debe ser sustentada en el amor. La familia tiene que responder responsablemente y con amor a múltiples necesidades de su hija o hijo, necesidades que, además, cambian en el tiempo

según el periodo evolutivo en que está cada infancia. El autor y la autora Barudy y Dantagnan (2009) sostienen que la maternidad y paternidad debe ser basada en un modelo de buenos tratos para que las necesidades sean cubiertas en su plenitud y así cimentar la salud mental de cada infante. Asimismo, plantean que el adultismo es la base o el comienzo de los malos tratos a la infancia, lo que Maturana y Verden-Zöllner (2003) denomina el desamor, la falta de atención a las infancias como personas de derecho.

Siempre basado en la teoría de apego de J. Bowlby, González (2016) plantea que la crianza natural o la crianza con apego está compuestas por ocho principios que propone la API, Attachment Parenting International, (2017):

1. Prepararse para el embarazo el parto y la crianza.
2. Alimentar con amor y respeto.
3. Responder con sensibilidad.
4. Contacto corporal.
5. Garantizar un sueño seguro, física y emocionalmente.
6. Proporcionar cuidados amorosos y consistentes.
7. Practicar la disciplina positiva.
8. Buscar un equilibrio entre la vida personal y la vida familiar.

La teoría de apego demuestra que existen tres estilos claramente identificados, como resultado de diferentes investigaciones que autores de diversos países utilizan en las bibliografías que a continuación se relatan:

En el **Apego seguro**, es el que Dávila (2015) afirma que las personas tienen capacidades y herramientas para recurrir a sus cuidadores como base segura de apoyo cuando se sienten angustiados, sabrán que sus cuidadores están disponibles y que serán sensibles y responderán a sus necesidades siempre, sobre todo en niveles de estrés y de angustia. González (2016) argumenta que el apego seguro no depende del tiempo que la niña o el niño estén en brazos o de cuantas veces se le da la alimentación, más bien depende de la atención

y de la disponibilidad con que el adulto responda a sus necesidades y agobio. También es importante destacar que este autor plantea que el apego seguro no depende de una cosa que se hace en el día o un día de apego, sino que depende de cientos de cosas o de un proceso de conductas vinculares que tiene el adulto constantemente hacia las necesidades de su hija o hijo.

Como resultado de esto Barudy y Dantagnan (2009) insisten en que uno de los componentes importantes de las relaciones afectivas y seguras que forjan a una persona sana es el hecho de haber sido atendido a sus necesidades con cuidado y protección, lo que determina la capacidad de cuidarse a sí mismo, de relacionarse socialmente en dinámicas empáticas con los demás y que, finalmente, esto es lo que denominan buenos tratos entre personas. Es decir, estos autores relacionan el buen trato en la primera infancia con la manera que en el futuro como adulto tratará correcta y empáticamente a las y los otros, incluyendo los buenos tratos como resultado positivo de un sistema de apego seguro.

El **Apego inseguro-evitativo** es un estilo de apego que Dávila (2015) describe que niñas y niños pareciera que no tienen confianza en la madre o el padre, donde al momento de la separación muestran poca ansiedad y también un claro desinterés en lo que será el posterior reencuentro con la madre o el padre. González (2016) sugiere que las madres y los padres se ven inseguros o actúan con dudas ante las necesidades de su hija o hijo. Son bebés que habitualmente se sentirán rechazados, por lo tanto, aprenderán a evitar nuevos rechazos, dejando de solicitar lo que necesitan, así no podrán vivenciar nuevamente un rechazo. El resultado podrían ser infancias inseguras emocionalmente o que presenten dificultades a este nivel.

El **Apego inseguro ambivalente**, qué es descrito por Dávila (2015) como niñas y niños que muestran ansiedad al momento de la separación, pero que tampoco se tranquilizan al reencontrarse con la madre o el padre. Pareciera que el infante exagera el afecto para asegurar la atención materna, paterna o de ambos. La madre o el padre están física y emocionalmente

disponibles a las necesidades de sus hijas o hijos solo en ciertas ocasiones, lo que aumenta la ansiedad de separación y el temor de explorar el espacio.

El autor González (2016) describe la respuesta de madres y padres a las necesidades infantiles como conscientes e inconsistentes, algunas veces atienden amorosamente y otras veces lo atienden con rechazo o simplemente lo ignoran en sus necesidades o en momentos de estrés, lo que hace que la niña o el niño recurra constantemente a solicitar la atención, porque alguna vez esto le resultará. Son infancias que se pegan a la madre o el padre, exigen atención constante y cuando la madre está presente apenas se separada de ella y llorará, cuando la madre o el padre no esté presente, pero será un llanto desesperado y cuando la madre o el padre vuelva puede pegarse a ella o él y tardará mucho tiempo en tranquilizarse, pero también a ratos puede rechazarlos. González (2016) menciona que la niña o el niño pueden llegar a tener estrategias o una sola estrategia lo que producirá un apego desorganizado y que este tipo de apego puede llevar a dificultades de salud mental en la vida adulta.

Los autores Lecannelier et al. (2019), investigaron los estilos de apego en la normativa chilena, dato que se agrega a los anteriores, demostrando las preocupantes cifras de la infancia y sus familias, que denota la falta de preparación, educación o salud de las familias ante la crianza y que afecta el apego:

Las 6 muestras provenientes de 6 estudios demuestran el espectro del comportamiento de los estilos de apego en diversas condiciones: un 70% seguro y 30% inseguro, y un 51,1% seguro y 48.9% inseguro en muestras normativas; un 48,5% de seguridad y un 51,5% de inseguridad en cuidado alternativo y; un 39,6% de seguridad y 60,4% inseguridad, y 25% de estilos seguros y 75% inseguros en muestras de alto riesgo (p.1).

El estudio presenta interesantes evidencias sobre las distribuciones de apego en la infancia, que permiten reflexionar sobre la dispar realidad de la situación chilena en lo que a desarrollo socio-afectivo temprano (p.1).

Una de las consecuencias de los estilos de apego tiene relación con el estilo de crianza que tienen madres y padres con sus hijas e hijos. Lo esperable es que la crianza sea siempre con apego seguro. González (2016) plantea tres estilos familia o tres estilos de crianza:

- Las familias **autoritarias** donde resalta el bajo valor de afecto, pero un alto valor de control. Son adultos que exigen mucho a sus hijas o hijos y el control está sobre su conducta y donde la exigencia la refuerzan con miedo, castigos o con premios. Los infantes que se desarrollan bajo este sistema autoritario evidencian cambios de humor, agresividad y dificultades de conducta.
- Las familias **permisivas** tienen un sistema de crianza donde tiene un valor alto en cuanto al afecto, pero bajos en relación con el control. Son sensibles emocionalmente pero no le colocan límites a la conducta infantil. Esto tiene como consecuencia niñas y niños generalmente impulsivos, inmaduros y descontrolados.
- La familia que ejecuta un estilo de **crianza democrático** tiene valores altos en cuanto al afecto y al mismo tiempo en el control. Son responsables en relación con el cuidado de sus hijas e hijos y evidencian sensibilidad hacia ellos en sus necesidades, pero siempre colocando límites claros y manteniendo un entorno seguro y predecible.

González (2016) plantea que esta actuación parental es el que tiene mayores efectos positivos sobre el desarrollo social de la niñez. Promueve una infancia curiosa y exploradora, confían en sí mismos y tienen un mejor funcionamiento en la escuela. También señala que los adultos que tienen bajos valores en ambas dimensiones, tanto en control como en afecto, son madres y padres indiferentes, que prestan poca atención y apoyo emocional. Las infancias que se desarrollan en este estilo son más exigentes y con problemas de respeto a las reglas y tienen dificultades, por lo mismo, para participar en juegos e interacciones sociales.

Pero hoy se habla de la **crianza respetuosa** como el estilo de crianza que, según los estudios, es el apropiado para el bienestar integral de la infancia. Por lo mismo se hace necesario analizar que significa y que elementos hacen que la crianza sea respetuosa. Las autoras Coto

y Cubillo, (2020), señalan que es el modelo que se ha seleccionado para acompañar a las familias, expresando textualmente:

el enfoque de “crianza respetuosa” como su marco teórico- metodológico para acompañar a las familias a desarrollar competencias parentales democráticas. Este enfoque toma fuerza al nutrirse de otros paradigmas como el de la “nueva niñez” y enfoques como “derechos y responsabilidades”, “igualdad de género”, “neuropsicológico” y “presencia plena”. Desde este escenario se pretende evidenciar las fortalezas del enfoque de “crianza respetuosa” para el trabajo directo con las familias y cómo esta cobra nuevos significados y referentes cuando está centrado en las niñas y los niños (p.3).

Es decir, tendría su sustento como primer concepto los derechos infantiles y todo lo que ahí se desgrana en responsabilidades ante la garantía de los derechos de la infancia. El autor Lecannelier en su libro *Volver a mirar* (2021), plantea lo que no es la crianza respetuosa y hace una llamada de alerta respecto a lo peligroso de las modas en el acompañamiento a las infancias:

aplicar una crianza respetuosa o de apego, o feliz, o consciente, NO es aplicar una estrategia, o guía, o indumentaria, o filosofía de tipo espiritual o de lo que sea. Criar respetuosamente es volver a mirar, a mirarlo a él o ella y tener la capacidad de ver, desde lo que él o ella siente, expresa, en momentos donde quizás mi moda de apego no está funcionando. No somos nosotros los que determinamos cómo criar a un niño, es él el que nos guía en ese camino y por eso siempre la actitud de respeto no es solo empatía o mentalización, es tener la actitud de “siempre volver a mirarlo a él o ella” y es ese “volver a mirar”, sin modas, sin concepciones, sin ideologías, sin religión, sin filosofías, solo mirarlo casi de una manera fenomenológica, para que aparezca ese “infante puro en sí mismo (p.176)

Esto señalaría que la crianza respetuosa es volver a mirar a la niña o niño, a entender cuáles son sus reales necesidades y atenderlas sin recetas, ni protocolos, más bien con escucha, responsabilidad, empatía y respeto. Pero también con sensibilidad para poder detectar cuando la o el bebé está en situación de angustia o estrés y tener la capacidad de contener desde las competencias adultas esta congoja infantil.

Pero ¿qué necesidades tienen las y los bebés desde el momento del nacimiento? Barudy y Dantagnan (2009) señalan que toda acción de asegurar y cubrir las necesidades de cada bebé no es solamente responsabilidad de la familia, sino que también de la sociedad y el Estado, quienes deben promover los derechos que aseguran el bienestar de cada una de las familias. Sin esta garantía las familias tienen un camino más difícil para generar respuestas de bienestar a la necesidad de cada niña y niño. Dentro de esta misma idea se plantea que los bebés tienen necesidades del tipo:

1. Fisiológicas básicas: como la alimentación, hábitos higiénicos, sueño.
2. Necesidad de lazos afectivos seguros y continuos: un proceso de apego seguro, contacto en red social y familiar y estabilidad familiar.
3. Necesidades cognitivas: espacio y ambiente atractivos y culturales que permitan el acceso al conocimiento y lenguaje.
4. Necesidades sociales: que permitan crecer dentro de un contexto de pertenencia, un rol y seguridad.
5. Necesidad de valores: necesita ir accediendo a tradiciones valóricas que le permita adquirir concepto de convivencia, respeto, empatía, generosidad y otros.

Otra de las consecuencias de un sistema de apego con dificultades, es que provoca repercusiones en el futuro de la persona. Mosquera y González (2011) indican que los conflictos complejos de la adultez son comprensibles si es que se entienden la problemática que presentó cada persona en su infancia y la relación con sus cuidadores principales. Afirman que ciertas patologías pueden ser causa de las dificultades de sintonía, regulación, seguridad y consistencia entre madre, padre e hijas o hijos. Bajo esta afirmación aparece también el

concepto de psicósíndromes que plantea Rosselli et al. (2010) quienes afirman que el cerebro puede sufrir transformaciones a partir de lo que Barudy y Dantagnan (2009) enfatizan de los malos tratos.

Por ejemplo, el autor Van der Kolk, (2020), señala que es fundamental atender a las expresiones corporales para entender en sincronía lo que la otra persona manifiesta y adultos deben recibir ayuda para poder estar saludables para esta función de comunicación profunda. La sociedad debe estar alerta para entender también, las necesidades de adultos a cargo de infancias, tal como se da a conocer en el párrafo siguiente:

El apoyo social es una necesidad biológica, no una opción, y esta realidad debería ser la columna vertebral de toda prevención y tratamiento. Reconocer los profundos efectos del trauma y de las carencias en el desarrollo infantil no debe llevar a culpar a los padres. Podemos dar por supuesto que los padres lo hacen lo mejor que pueden, pero todos los padres necesitan ayuda para criar a sus hijos. Casi todos los países industrializados, con la excepción de Estados Unidos, lo reconocen y proporcionan algún tipo de apoyo garantizado a las familias. James Heckman, ganador del Premio Nobel de Economía en 2000, ha demostrado que los programas de calidad para la primera infancia que implican a los padres y que promueven las capacidades básicas en niños desaventajados son más que rentables en lo que a la mejora de resultados se refiere (p.126)

Como complemento y para entender la relación entre la emoción, buenos tratos, apego y vínculo con el desarrollo cerebral sano, existen diferentes propuestas y teorías cerebrales que evidencian la relación de una crianza respetuosa y desarrollo óptimo de la salud mental. Como lo hace notar Merino Villeneuve (2016), en el año 1950, el neurocientífico Paul MacLean desarrolló la teoría del Cerebro Triuno, es decir, el cerebro está compuesto por tres cerebros superpuestos evolutivamente. Dentro de esta teoría se plantea que cada uno de estos cerebros no actúa ni trabaja de manera independiente, el cerebro funciona en red las tres zonas que

están interconectadas, por lo tanto, una dificultad zonal afectaría a todo el sistema. Estos tres sistemas cerebrales, serían:

1. Cerebro instintivo o reptiliano, que corresponde al cerebro más primitivo y que se ubica en la primera capa. Incluye el tronco del encéfalo, el cerebelo y el sistema reticular y está a cargo de todas las funciones vitales y automáticas del organismo como la respiración, latidos cardíacos, digestión y otros.
2. Luego aparece el cerebro emocional o sistema límbico que está constituido por la amígdala el núcleo accumbens, el hipocampo, el tálamo y el hipotálamo. Es el centro de la emotividad, es decir lo que sucede en el entorno de cada persona es procesado en este cerebro, dándole así un significado emocional a la información percibida.
3. Ambos cerebros ocupan el 15% de la masa cerebral y trabajan en colaboración para asegurar la supervivencia, es el instinto emocional. Su producto son las conductas rápidas, inconscientes, automáticas e impulsivas. Esto significa que están registradas a través de la filogénesis en la conducta humana (Da Fonseca, 1998). Si el estímulo se percibe amenazante o dolorosa, el instinto será el ataque o la huida, Al contrario, si se percibe un estímulo placentero y beneficioso, la respuesta será el acercamiento o la repetición.
4. La última capa es el cerebro cognitivo, ejecutivo o la neocorteza. Merino Villeneuve (2016) lo describe como el lugar donde el pensamiento se activa después del sistema instintivo emocional, lo que certificaría que la emoción va antes del pensamiento y su producto es la reflexión y la conciencia. La corteza cerebral, o neocórtex es la zona que permite la humanidad y diferencia al humano con los animales. El responsable las funciones ejecutivas superiores: razonamiento, pensamiento, evaluación, control de impulsos emocionales, toma de decisiones, planificación, estrategia, lenguaje y autoobservación. Es el área responsable de inhibir los instintos emocionales, transformando expresiones primitivas a expresiones humanas. Esta zona corresponde al 85 % de la masa cerebral.

Otro de los aspectos que nos diferencia como especie humana, es la inteligencia, término que se está reemplazando por habilidades adaptativas o funciones ejecutivas superiores, Barudy y Dantangan (2009) postulan que es consecuencia del proceso de encefalización. Este proceso permitió el desarrollo de capacidades humanas que permiten crear cuidado y buenos tratos. Es decir, bajo este contexto aparecen los comportamientos sociales complejos que garantizan la promoción y el cuidado mutuo que protección la vida de los miembros de una comunidad.

La idea central es que los malos tratos o falta de cuidados en la primera infancia, podría provocar un proceso de encefalización con dificultades o con daño estructural, en forma de trauma, como menciona Lecannelier (2021). En este sentido se puede deducir que las habilidades sociales promueven la salud mental y la evolución de la Sociedad. También al asegurar que existen dos cerebros que permiten la supervivencia, se puede explicar que niñas y niños que nacen en contextos de riesgo, ya sea social o familiar, puedan evolucionar con una intervención vincular y social de calidad, significativa y con adultos que proporcionen un ambiente bajo estándares de bienestar mental.

Es fundamental entonces plantear la posibilidad de aumentar las intervenciones profesionales y oportunas a la infancia que se encuentran en situación de riesgo, como prevención reparación de daños estructurales que son la base de aprendizaje escolar, conducta, lenguaje, habilidades sociales, es decir, base de la salud mental de la infancia y futuro como adulto, ciudadano y madre o padre, como certifican en su investigación los autores Lecannelier et al. (2019).

A partir de los conceptos y enfoques entregados anteriormente, se puede concluir que existen factores protectores y de riesgo para el desarrollo. Los elementos protectores deben estar garantizados por el estado, a través de un conjunto de leyes y políticas públicas que permitan a las familias e instituciones, generar los ambientes adecuados que promueven el desarrollo y bienestar de las infancias.

Por otro lado, las circunstancias de riesgo deben estar monitoreadas, vigiladas y acompañadas por profesionales y con medidas adecuadas y ajustadas a las necesidades de cada una de las familias, disminuyendo así las consecuencias que provocan los factores de riesgo en el desarrollo infantil integral y convirtiendo las disciplinas en acciones preventivas.

Para visualizar de manera global e integrada, se presenta en la siguiente tabla el resumen de los factores de riesgo y protectores del desarrollo:

Tabla 3

Factores protectores y de riesgo de las infancias

Factores de Riesgo	Factores protectores
Factores Biológicos	Apego seguro
Factores Sensoriales	Juego
Factores Ambientales	Estilo de crianza respetuoso
Violaciones y Vulneración de derechos	Estado garante de derechos

Nota. Factores que serían protectores del desarrollo infantil y factores que podrían colocar en riesgo el desarrollo infantil pleno y en bienestar

Recapitulando se podría afirmar que:

1. El desarrollo infantil depende de factores internos y externos para su desarrollo en bienestar y plenitud.
2. Todas las investigaciones confirman que en los primeros años de vida es cuando se construye la base sólida de un futuro saludable integral y de bienestar personal.
3. No solo madres, padres o cuidadores directos son responsables de esta atención oportuna, sino que la sociedad en su conjunto y el estado en la protección y garantías de derechos. Es un listado complejo que se debe garantizar en los primeros años de vida, como prevención de las dificultades que provocan la disminución o ausencia de bienestar.
4. Se debe actuar con claridad profesional a través de prestaciones sociales, educativas y de salud para resguardar las necesidades de la infancia del país. Debe ser precisa y

de calidad la praxis profesional, con competencias de trabajo en equipo transdisciplinar, especializadas, específicas y con enfoque de derechos.

5. Se reconoce y demuestra el significativo avance relacionado con la infancia, pero las cifras demuestran que se está llegando tarde a situaciones y esto puede ser por falta de una mirada preventiva y asistencialista o por la falta de profesiones y profesionales.
6. Dentro de esta mirada preventiva, no se observa una profesión o especialidad que trabaje el desarrollo infantil integral, a nivel preventivo y dinamizador de potencialidades. Es aquí donde la psicomotricidad y psicomotricistas deberían estar.

2.4 Desarrollo, movimiento y juego

Los temas tratados anteriormente conducen a trabajar dos conceptos vinculados directamente con el desarrollo: el **movimiento** y el **juego**. Ambos conceptos serán directamente relacionados con la construcción del yo y con el proceso evolutivo del pensamiento y aprendizaje individual de cada niña y niño. No obstante, no siempre queda claro el rol y la importancia del movimiento y del juego en el desarrollo infantil desde su enfoque psicológico y el rebote que tiene posteriormente en competencias de aprendizaje y sociales del individuo.

Sobre las bases de las ideas expuestas por Maturana y Verden-Zollër (2006), el movimiento y el juego son factores biológicos del desarrollo, es decir, están incorporados en las bases genéticas, evolutivas y en las necesidades de las infancias, por lo tanto, deben estar asegurados y garantizados durante los primeros años de vida y también en el proceso escolar de la infancia, al mismo tiempo, por toda la comunidad, que como sostiene Barudy (2009) debe estar preparada y capacitada para acompañar a las familias en este proceso.

El movimiento al mismo tiempo que el juego, al tener una base biológica y psicológica, se sostiene la idea de que son espontáneos, autónomo, evolutivos y expresivos. Pikler (1984) pediatra húngara, señala que el desarrollo de la motricidad global está asegurado por ser genético, pero necesita un ambiente donde se pueda moverse en autonomía para desarrollar al máximo esta genética y su potencial. Esto se contrapone a la tendencia de dirigir el movimiento infantil, coincidiendo con el adultocentrismo que la declaración de derechos infantiles pide transformar a una mirada respetuosa hacia el movimiento de la niñez, coincidiendo, así, con lo planteado por la autora.

Sin duda uno de los autores que ha marcado el camino de las metodologías y disciplinas del aprendizaje es la teoría constructivista de Jean Piaget, que desde sus argumentos se desprende que el juego es evolutivo y autónomo y que permite el acceso al aprendizaje. Saldarriaga et al. (2016), señalan al autor como una de las figuras más representativas del aprendizaje y el desarrollo infantil y que han trascendido a la actualidad. Aucouturier (2018)

reconoce que su teoría da importancia al juego en el desarrollo de la función simbólica, que parece entre los dos y tres años y que su origen está en la actividad sensoriomotora y que denomina inteligencia sensoriomotora. Se reconoce entonces, la importancia del movimiento y juego simbólico como uno de los ejes de observación en psicomotricidad.

La etapa simbólica es descrita por Piaget como el periodo en que niñas y niños juegan al hacer como si, colocándole una representación o significancia personales a diferentes situaciones de la realidad no presente y las evoca a través de la creatividad al momento presente, agregando que nace desde el deseo de cada uno de los niños o niñas. El juego entonces sería un proceso evolutivo en el que se asimila el mundo que rodea a la niñez y que lo transforma para simbolizarlo.

Para Saldarriaga et al. (2016) el planteamiento de Piaget tiene una base filosófica, ya que el desarrollo intelectual es una reestructuración del conocimiento que inicia un cambio creando un conflicto, crisis o desequilibrio en el individuo, modificándose así la estructura existente. Es decir, es fundamental la exploración para modificar la estructura ya constituida y esta exploración debe estar acompañada por otras personas, lo que se vuelve nuevamente un argumento la participación de la familia y comunidad.

La última idea la reafirman los mismos autores anteriores, considerando que Piaget relaciona el desarrollo de la inteligencia práctica con un movimiento o acción sensorial y motriz e inserta en el entorno sociocultural, entorno enriquecido, seguro, innovador, atractivo y actualizado. Además, apuntan como característica general del constructivismo que el conocimiento es una construcción propia de la persona y que se produce evolutivamente día a día y en relación con factores cognitivos y sociales presentes en el medio. Por lo tanto, el ser humano tiene características de autogestión y capacidad de procesar la información de acuerdo con conocimientos y experiencias previas, lo que permite construir esquemas mentales nuevos constantemente.

Piaget señaló las etapas de movimiento que tienen niñas y niños a través del tiempo, a las que en algún momento también las denominó etapas o estadios de desarrollo y de aprendizaje, relacionando el desarrollo cognitivo con la exploración, juego y movimiento. Le da la característica a la inteligencia como un componente inherente a las personas y una cualidad que tienen todos los seres humanos durante todo el ciclo vital. Otro punto importante para señalar es que estas etapas tienen características y propiedades que Saldarriaga et al. (2016) describen como:

1. Secuencialidad, es decir, existe una jerarquía y un orden de adquisición determinado filo y ontogenéticamente, de cada etapa o estadio y que siempre es el mismo, que no se adquiere uno sin haber pasado por el anterior, lo que, en la lógica, sería imposible saltarse una etapa durante el desarrollo.
2. Integración, en la medida que avanza evolutivamente el tiempo, aparece una nueva etapa o estadio y se agrega o integra a la etapa anterior, lo que hace que se incorporen más capacidades, pero que las de etapas anteriores queden a disposición y como base de las nuevas. Es decir, este es un componente de suma generosa y en equilibrio, donde nuevas capacidades aumentarán o potenciarán las existentes.
3. Estructuras de conjunto, donde los estadios son totalidades que determinan el comportamiento de la persona, es decir el comportamiento es un proceso de pensamiento propio y en todos los ámbitos de acción de la persona.
4. Descripción lógica: la mejor representación de las estructuras según Piaget es el pensamiento lógico matemático, aquí domina el lenguaje, porque es un sistema de operaciones en la que unifican operaciones lógicas de comportamientos intelectuales concretos.

El autor Calmels (2000), señala a Henri Wallon como estudio y lectura obligatoria para los autores relacionados con el desarrollo infantil, psicológico y afectivo y también de la psicomotricidad. Su teoría plantea que no se puede separar lo biológico de lo social y tampoco desconocer las herencias que trae el ser humano, por lo tanto, el estudio del desarrollo psicológico debe realizarse desde la globalidad. Para estudiar el desarrollo de cada infancia

se debería tener en cuenta los diferentes ámbitos de su desarrollo tanto lo orgánico, como lo social y la calidad del ambiente en la que está inmerso.

Lo anterior plantea que la evolución del desarrollo infantil es una transición desde lo biológico hacia lo cultural, social o vincular y que esta transición siempre produce por la presencia del otro. Es aquí donde se presenta la dialéctica del desarrollo que plantea Wallon y que se produce entre lo biológico y lo social. Mañas-Viejo (2011), reafirma que el trabajo del autor describiendo al desarrollo como integral y global porque ningún proceso se produce por sí solo, acá radica la importancia del factor social en el factor psicológico y emocional de cada persona.

En su teoría, Wallon (1987) refiere que para que este proceso de desarrollo se desenvuelva de manera óptima debe existir la relación vincular con el otro, dándole importancia al apego como base fundamental de la salud mental en el futuro adulto. Estas relaciones que se dan con el entorno son las que se denominan juego y que Maturana (2003) apela a que tienen la característica de ser una necesidad biológica y que debe estar, por lo tanto, acompañado siempre de adultos que interactúen con amor. El acto motor sería la respuesta a un proceso emocional, que es el juego, y que tiene la característica de ser dialéctico, un desarrollo en espiral, que a medida que se avanza y evoluciona, se presentan momentos de retroceso y que estos momentos permiten consolidar las herramientas para avanzar más aún en su desarrollo.

Se plantean características que debería tener el adulto como, por ejemplo, el no tener miedo al conflicto, mirar y observar el desarrollo sin imponer las ideas desde la adultez, desde el adultocentrismo, idea que reafirma la convención de derechos infantiles (Unicef, 2020), pero al mismo tiempo, construir un sistema de límites y seguridad. Ya se mencionó con anterioridad a uno de los padres teóricos de la psicomotricidad, Wallon (1984), que propone que el desarrollo es un proceso y secuencia de factores y sistemas y, por lo mismo, se necesitan adultos preparados, que permitan y promuevan la interacción y se impliquen en esta.

El juego, sería entonces, un puente entre la interacción de factores interno y externos de parte de la o el bebé. Aucouturier (2018) coincide con esta idea del movimiento como herramienta que permite esta interacción con el medio y con el otro y que la madre y el padre deben asegurar el desarrollo a través de componentes relacionales como los hitos, ritos, palabras y gestos.

El movimiento sería humanizador porque se convierte en un juego de interacciones que permiten comunicación y relación profunda. La madre es la primera persona en ser espejo para cada bebé, concepto incorporado también por Wallon, Mañas-Viejo (2011), y donde descubre su propio placer a través de este espejo de placer, sueños, fantasías, es decir el placer de la madre se transforma en placer del bebé.

El origen del **juego** para Aucouturier (2018) sería la conquista del objeto, conquista que se realiza desde la acción recíproca que se produce cuando se satisfacen sus necesidades. Entonces, se podría decir que el juego nace desde la interacción con otro. Esto va acompañado de ajustes corporales y rítmicos hacia el bebé, movimientos corporales delicados en lo que el bebé también puede cooperar. El placer provoca dopamina (Avila-Rojas y Pérez-Neri, 2018) esto permite que el bebé pueda esperar pese al estrés que puede provocar lo orgánico. Es aquí donde se crea la memoria del placer que conforma programas de acción y que serían según Aucouturier (2018), el origen de la vida psíquica y que posteriormente permite transformaciones ante situaciones nuevas, como la base del aprendizaje escolar.

Entonces el juego, la fantasía y el placer son gestores de la acción infantil. Esto significa que la acción y el movimiento son fantasía y placer, el juego es el movimiento de la fantasía, es donde actúa su fantasía (Aucouturier 2018). Dentro de este concepto el juego es planteado desde la autonomía la propia decisión y autodeterminación, iniciativa y voluntad de quien juega. Entonces, se habla de juego espontáneo y autónomo.

A partir de la riqueza de los contenidos que sostienen el placer de la acción del niño, percibimos la importancia de dejar a éste actuar libremente en aras de la calidad de

su desarrollo, en un contexto de seguridad que proporcionan la familia y los profesionales de la primera infancia (p.55).

El juego entonces es una actividad biológica, y que necesita factores protectores para asegurar el desarrollo infantil. Según la Unicef (2020) es un derecho humano de la niñez, por lo que el estado, la familia y el entorno deben garantizar. El juego exigiría un proyecto educativo coherente a las necesidades infantiles y centrado la niña y el niño. Para Aucouturier (2018, p.59) el juego espontáneo y evolutivo se resume en los siguientes puntos:

1. Es la forma de expresión privilegiada de la infancia.
2. Es fundamental para el desarrollo psicológico del niño antes de que éste se instale en el mundo de la realidad y de la cultura.
3. Es un potente proceso de reaseguramiento contra la angustia. El juego está pues, al servicio del ser, del devenir.
4. Jugar es vital para el niño puesto que jugar es vivir, es vivir el placer de la acción, es vivir el placer de representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo.
5. El juego promueve la comunicación, así como el placer de aprender mediante una apertura hacia la intelectualización.

El concepto teórico de juego propuesta por la psicomotricidad está fundamentado en autores mencionados antes, especialmente Aucouturier (2018), quien puntualiza sobre el juego de reaseguramiento profundo, como el recurso simbólico que tienen niñas y niños para evitar el miedo de sentirse destruidos y abandonados. El primer recurso simbólico que tiene es el objeto transicional y luego los juegos de reaseguramiento profundo. El concepto de objeto y fenómeno transicional fue aportado por Winnicott (1972) quien en un primer momento relató que debe siempre sentir placer con su cuerpo primero y luego con un objeto especial al que se aficianan y es presentado por la madre. Es un objeto que se valora y aparece en el momento en que empieza a vivenciarse la separación con la madre.

Entonces, este objeto tiene dos funciones: en primer lugar, el reaseguramiento profundo, porque hace presente la figura de su progenitora y alivia la angustia que provoca su ausencia, que debe ser temporal; en segundo lugar, prepara la función simbólica, porque su permanencia representa a la de su madre cuando no está y le coloca significancia a ese objeto, la de su afecto materno. Aucouturier (2018) plantea una tercera función, la que le permite ser amado o agredido. Nombra y describe los juegos de reaseguramiento profundo, que le permiten expresar corporalmente angustias arcaicas que se provocan a partir de estas separaciones que se provocan con su mamá, pero, que al simbolizarlas en el juego se vuelven placenteras y le permiten construirse como individuo autónomo.

Son juegos que como característica tiene que comienzan con la madre y el padre y se realizan en un contexto de apego, vínculo y amor, como manifiesta Serrabona (2018), en un entorno maternal. Además, señala que, de no estar bien conformado el vínculo, se puede trabajar en la sala de psicomotricidad a partir de estos juegos de reaseguramiento profundo. Aucouturier (2018) Camps (2009) los nombra de la siguiente manera:

1. **Aparecer y desaparecer:** juego que se realiza cuando la madre o el padre aparece y desaparece frente a la mirada de su hija o hijo. Es un juego que se va repitiendo constantemente durante un tiempo y donde el bebé va encontrando siempre el rostro de la madre o del padre. Memorizar esta aparición y desaparición permite que disminuya la angustia de la pérdida que provoca la ausencia. En un primer momento es la madre y el padre quienes desaparecen, pero posteriormente es la o el bebé quien comienza a ocultarse y aparecer.
2. **Perder y encontrar:** de alguna manera este juego es una continuación del juego anterior, pero se incorpora un juguete, material o elemento cercano a la madre o el padre. Este es el placer de perder algo con la ilusión de encontrarlo.
3. **Juego de destruir:** aparece alrededor de los dos años en el juego conjunto con el padre con la madre. Es en el juego de construcción donde el adulto verbaliza que una construcción ya está finalizada y la niña o el niño la destruye con la ilusión de que el adulto la vuelva construir. La destrucción de la construcción del otro permite a hijas e

hijos diferenciarse del otro, del adulto, lo que va reasegurando la construcción de su yo corporal integral.

4. **Jugar a morder:** este juego permite simbolizar la mordedura y la devoración que alivia tensiones orales. Es una manera de apropiarse de lo que es amado, te agredes, pero te amo. Es un también un proceso simbólico que apropiarse del agresor para dominarlo.
5. **Jugar a esconderse:** es un juego de complicidad, donde el adulto hace creer a las infancias que realmente no sabe dónde están escondidas o escondidos. La niña o el niño esperan ser encontrados y así desarrollan una espera mantenida, pese al miedo de que no te encuentren. Cuando se les encuentran manifiestan gran satisfacción y placer.
6. **Jugar al agresor:** aparece ante angustias arcaicas que se hablaron anteriormente como ser destruido o devorado. Jugar a agredir permite el placer de la dominancia y de alejar al miedo de ser devorado. En este proceso de aseguramiento se les ayuda a poner palabras y así disminuir o quitar angustia.
7. **Juegos sensoriomotores:** es el placer de moverse y explorar el espacio saltando, corriendo, cayendo, balanceando y de esta manera calmar tensiones y disminuir el miedo a ser manipulados. Es una actividad que permite autonomía y conciencia. Favorecen el placer de la habilidad motriz en el espacio, permite realizar actividades de alto nivel que les son reconocidos con admiración de parte del adulto.
8. **Jugar a envolverse:** juego que le permite vivir el placer de sentirse contenido protegidos por una envoltura simbólica (taparse o envolverse con telas). Ayudar a contener la dispersión corporal y psíquica del niño o la niña y la construcción del yo corporal global.
9. **Jugar a caerse:** es el juego de caer hacia adelante y a lo largo sobre superficies blandas y siempre bajo el cuidado de adultos significativos. Es un medio para superar las presiones y miedo a la caída, lo que le permite recomponer su yo corporal cuando cae y vivenciar su resistencia corporal y psíquica.
10. **Jugar a perseguir:** es una propuesta que comienzan los adultos y que consiste en perseguir y atrapar a la niña o niño que quiere ser atrapado. Siente placer al escaparse

del adulto que lo persigue, existe la fantasía de cada infancia de la potencia frente a este adulto que no logra atraparlo.

En conclusión, **el juego y el movimiento** serían, o se convierten en la misma actividad que permite la relación con el otro para el desarrollo de su Yo, reaseguramiento y su progresión en hitos y tiempos. Ambas son necesidades que tienen su origen en lo biológico y que necesita una interacción con otro, por lo tanto, están el constructo evolutivo de cada persona. El adulto debe garantizar esta interacción y debe ser con amor, apego, respeto, atención y seguridad. El estado, por su parte, debe garantizar los espacios, profesionales y acciones a través de políticas públicas, leyes y programas que favorezcan los factores promotores y de protección del desarrollo infantil integral y que disminuyan los factores de riesgo que puedan generar dificultades.

La psicomotricidad podría convertirse en una acción profesional con competencias específicas que promueven el desarrollo infantil integral, volviéndose garante de derechos infantiles. Se debe acompañar la evolución del desarrollo infantil de manera profesional y apoyando a la familia.

Parte 3: Psicomotricidad

En este capítulo se presentará a la psicomotricidad evolutivamente desde su comienzo como concepto y posteriormente como disciplina. Es importante realizar este recorrido para presentar a la disciplina como una profesión o especialización que otorga competencias específicas para trabajar en infancia y a lo largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, se ha redactado desde su historia hasta la declaración de competencias que define la praxis profesional del psicomotricista.

En una revisión actualizada de la bibliografía, se presentan diferentes líneas teóricas y de acción de la psicomotricidad, trabajando con autores y psicomotricistas, en una entrega actualizada de Europa, Latinoamérica y Chile. La historia reciente de Chile evidencia la poca bibliografía existente, pero si, un emprendimiento importante de parte de aquellas y aquellos profesionales que se han especializado y que se hace necesario evidenciar en este estudio.

En el primer capítulo se enlazó la historia de Chile en relación con la psicomotricidad con la legislación pertinente y que hace alusión al desarrollo infantil a través de las *Orientaciones técnicas y teóricas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. Este es un aporte importante para la psicomotricidad chilena, porque hasta este momento existen políticas públicas en la primera infancia relacionadas con el enfoque que insinúa y propone la psicomotricidad, pero no declara las competencias profesionales para trabajar en la infancia, pero si nombra la ley al psicomotricista y especialista como el gestor de proyectos de psicomotricidad y como profesional idóneo para trabajar en el desarrollo infantil en conjunto con otras profesiones.

Relacionando los dos capítulos anteriores, desde la política pública en primera infancia y el desarrollo integral de las personas, la psicomotricidad se presenta ahora en todas sus aristas para proponer al psicomotricista como especialista en desarrollo y así colaborar en la reducción de la inequidad y desigualdad que existe desde el nacimiento en Chile y que según lo planteado anteriormente, es el origen de dificultades escolares y sociales que actualmente son preocupación de gobiernos e instituciones sociales y educativas.

3.1 Contexto histórico de la psicomotricidad

La historia de la psicomotricidad es una oportunidad de conocer y entender su evolución para llegar al momento actual, afianzada e incluida institucionalmente en países de Europa y Latinoamérica y al mismo tiempo, emergente y emprendedora en países de los mismos continentes nombrados anteriormente. Cada país tiene su historia y origen de la psicomotricidad, que la vuelve una situación innovadora que permite conformar redes y alianzas respetuosas de trabajo, intercambio y crecimiento.

Se conoce que el origen de la psicomotricidad es francés. Como afirma Bottini (2000), ya en 1905 el neurólogo y psiquiatra francés Ernest Duprè introdujo el término *psicomotricidad*, estableciendo que los sistemas psíquico y motriz están interrelacionados, en oposición a la mirada dualista sobre el ser humano instalada en esos momentos (paradigma cartesiano). A partir de entonces, surgieron nuevos conceptos relacionados con el desarrollo psicomotor y que no necesariamente se definían como patologías; asimismo, se comenzó a hablar de trastornos, dificultades y se prestó atención al desarrollo con una mirada global e integral.

En la década de los cuarenta, según señala Berruezo (2000) y Mila (2018), la importancia de autores del mundo de la medicina francesa se vuelve evidente, como Wallon y Ajuriaguerra en la creación del primer servicio de reeducación psicomotriz. Julián de Ajuriaguerra siguiendo el camino de Henry Wallon, funda en el año 1947, el primer Servicio de Reeducación Psicomotriz en el hospital parisino Henri Rouselle, que después de años de dirección de Giselle de Soubiran y publicaciones en conjunto con Julián de Ajuriaguerra, se comienza a impartir en la Facultad de Medicina Salpêtrière, de la Universidad de La Sorbonne, la práctica psicomotriz terapéutica. Toda esta historia culmina con la creación del Diploma de estado de Psicoreeducador en el año 1974 y, ya en 1985, con el Diploma de estado de Psicomotricidad. Este último tiene la orientación terapéutica de la psicomotricidad.

Pero Como señala Hernández Fernández (2021) La psicomotricidad tiene un camino académico importante y con experiencias certificadas desde la década de los 60, no solo

Francia, sino que Alemania, Bélgica y Dinamarca, país que según Mila (2018) tiene licenciatura desde el año 1964. Todas en conjunto, son parte importante de este movimiento histórico de la psicomotricidad.

Hasta los años setenta, la psicomotricidad tenía una práctica solamente en el ámbito sanitario y terapéutico. Pero comenzó una corriente de autores de la educación con publicaciones que comienza a incorporar a la psicomotricidad en el ámbito educativo. Dentro de estos autores Sugañes y Ángel (2007), mencionan autores como Picq y Vayer, La Pierre, Aucouturier y Le Boulch.

La práctica psicomotriz educativa es instaurada gracias a Bernard Aucouturier y André Lapierre en la década de los ochenta, quienes la definen como una disciplina de intervención específica a través del juego espontáneo de la niñez, cuyos objetivos son el acceso a la comunicación, al pensamiento y a la creatividad. Como plantean Aucouturier et al. (1983), esto se materializa a través de las vivencias corporales, la mediación, un encuadre y un dispositivo espacial y temporal específico de la disciplina.

Entre los aportes de los mencionados autores, resalta el fortalecimiento de los factores de psicomotores del desarrollo precursos posterior y sustrato de las funciones cognitivas superiores. Sin embargo, después de un trabajo conjunto, ambos psicomotricistas se separan originando dos líneas diferenciadas: la psicomotricidad relacional de André Lapierre y, actualmente, la Práctica Psicomotriz Aucouturiana, PPA. Paralelamente, Aucouturier como creador del modelo de práctica psicomotriz, aclara Arnaiz (2008), es fundador de la Asociación Europea de Escuelas en Práctica Psicomotriz (A.S.E.F.O.P). En España existen actualmente tres escuelas con prestigio nacional e internacional, Barcelona, Bergara y Madrid. En estas escuelas se investiga y se forman profesionales en psicomotricidad.

Es así como la psicomotricidad nace y constituye un sector del área de la salud y posteriormente se incluye en el ámbito de la educación y al ámbito social, volviéndose primordial para la primera infancia y todo el ciclo vital. Existen agrupaciones, asociaciones o

redes que según lo que se explica anteriormente, buscan difundir la psicomotricidad y la figura del psicomotricista.

3.1.1 Psicomotricidad en Europa y Latinoamérica

Tanto en Europa como en Latinoamérica se han creado instituciones para apoyar a la psicomotricidad y su progreso. Estas agrupaciones han conducido a formaciones a modo de licenciaturas, titulaciones oficiales y perfeccionamientos profesionales y generan cada vez más investigaciones científicas basadas en la experiencia de su aplicación educativa y terapéutica y social, como certifican la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, (FA Pee), 2022 y en la tesis doctoral de Mila (2018) señalando que existen 68 tesis doctorales relacionadas con la psicomotricidad desde el año 1979 y 2020.

A nivel internacional existen diferentes asociaciones que agrupan a las instituciones que trabajan en psicomotricidad: la Red Fortaleza (Mila, 2008), presidida por Juan Mila y creada en la ciudad brasilera Fortaleza en el año 1998. El Fórum Europeo de Psicomotricidad, creado en 1996 y que está constituido por quince países miembros. Su objetivo principal es el apoyo a la disciplina en Europa, en la práctica educativa, preventiva y terapéutica, en la formación inicial o la educación continua, en la profesionalización y la investigación científica (Berruezo, 2000). El Grupo Punta del Este que, como certifica Mila (2008), es formado en 2006 en el marco del Primer Encuentro Iberoamericano de Académicos de la Psicomotricidad, organizado por la Universidad de la República, y que considera el desarrollo diferente de la psicomotricidad y del rol profesional del psicomotricista en los diferentes países.

La historia de psicomotricidad más cercana a Chile es la de Uruguay, donde se funda como licenciatura en el año 1978, en la Universidad de la República de Montevideo. Como observa Ravera (2001), ha sido un proceso de construcción permanente de la profesión, aportando a la sociedad uruguaya desde diferentes ámbitos laborales, académicos y políticos. Este proceso profesional ha sido acompañado por el desarrollo de la psicomotricidad en países como

Argentina, Brasil, Paraguay y Bolivia. La psicomotricidad en Uruguay tiene ambas orientaciones, educación y terapia, planteadas con anterioridad tal como relata Mila (2008):

La Psicomotricidad llega al Uruguay a fines de la década de 1950 y lo hace como una réplica del trabajo disciplinar y profesional de la Francia de la época. La particularidad es, que quien cobija a la Psicomotricidad (concebida en ese entonces solo como una técnica), es el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. En dicho marco institucional la Psicomotricidad se desarrolla, creándose a partir del año 78 (hace ya 28 años) la formación universitaria de Psicomotricistas, primero como técnicos en reeducación psicomotriz y a partir del año 90 con una estructura académica de Licenciatura y con un perfil de egreso consolidado como un profesional con un ejercicio liberal de la profesión (p.94).

Existe entonces la psicomotricidad en Europa, su lugar de origen y en Latinoamérica como lugar emergente y diverso en su formación, aparece Chile que tiene una historia reciente y generada desde profesionales que en un comienzo se formaron en Europa, principalmente en España (Mila 2018).

3.1.2 Psicomotricidad en Chile

Pese a ser un proceso nuevo, la psicomotricidad en Chile tiene evidencias e indicios de su existencia. Valdés (2000) señala como primera formación de especialización de posgrado en la Universidad Católica del Maule, con el acompañamiento de la Universidad de la República del Uruguay. Desde dicho hito en adelante, no obstante, es poca la información científica recopilada sobre la historia de la psicomotricidad chilena, lo que ha influido en una deficiente cantidad de investigaciones y bibliografía que permitan avanzar en la especialización de la psicomotricidad. De ahí que el mismo autor manifieste que la psicomotricidad se convierte en una metodología innovadora, que aporta componentes profesionales fundamentales dentro del paradigma de aprendizaje basado en el propio ritmo de cada estudiante.

También Almonacid (2017) plantea la psicomotricidad en Chile como una posibilidad de innovar en la didáctica de la educación física relacionada al desarrollo integral y como contribución a una mirada global sobre las infancias, entendiendo el movimiento y el juego como pilares elementales de la metodología de la educación física. Esta idea demuestra que desde el comienzo la psicomotricidad ha sido pensada en apoyo al proceso de aprendizaje y del desarrollo, pero con el riesgo de ser confundida con otras profesiones y también con los conceptos.

Por otro lado, a nivel de instituciones se reconoce la importancia del movimiento en las primeras etapas de la infancia. Es así como Moraga en las especificaciones técnicas de *Chile Crece Contigo* enumera los siguientes profesionales especialistas en primera infancia: “educadoras de párvulos, kinesiólogos(as), psicólogos(as), terapeutas ocupacionales, educadoras diferenciales, fonoaudiólogos(as), especialistas en psicomotricidad” (2012, p.10), colocando la figura del psicomotricista en una posición visible y factible en primera infancia.

Se constata, asimismo, a través de Hernández Lechuga (2017) la existencia de formaciones en instituciones que han aportado al crecimiento de la psicomotricidad. La Universidad Católica del Maule creó el primer Diplomado en Psicomotricidad Educativa (2000–2001). Como se adelantaba, tal formación contó con un convenio con la Universidad de la República de Uruguay (Valdés, 2000). Actualmente, la Universidad Finis Terrae imparte el Máster de Psicomotricidad Educativa (Universidad Finis Terrae, 2018), y Cicep, como fundación imparte programas en Psicomotricidad Educativa, Psicomotricidad en Atención Temprana y en Gerontopsicomotricidad (Cicep, 2018).

Al mismo tiempo, Hernández Lechuga (2017) relata que se han creado dos asociaciones gremiales relacionadas con la psicomotricidad y a la figura del psicomotricista. Como se evidencia a continuación, ambas están bajo el alero del Ministerio de Economía y Fomento. El 21 de enero del 2008 se fundó la Asociación de Psicomotricistas de Chile, número de registro de instrumentos públicos A. G. N°0493, y el 2 de abril del 2011 se formó la Red Chilena de Psicomotricidad, número de registro de instrumentos públicos A. G. N°4163.

Por lo que se ha podido certificar a través de la misma autora y con la información preliminar, la psicomotricidad en Chile ha tenido una breve pero necesaria historia para poder seguir construyendo, ya que en los próximos años se irá incrementando el interés por este tema y, probablemente, se incluirá dentro de proyectos y programas institucionales que requerirán profesionales en la materia. Es evidente que nos encontramos ante una realidad nueva y que aún falta camino por recorrer en comparación con otros países, incluso de la misma Latinoamérica, que tienen pregrado, postítulos y formación continua. Esto empujado por la aparición de las nuevas bases curriculares de educación de párvulos que generan las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*.

Dentro de la búsqueda de información sobre formaciones en Chile, únicamente se encontraron dos instituciones que en este momento están formando psicomotricistas. De ellas, una universidad y una institución privada sin fines de lucro, fundación.

3.2 Concepto de psicomotricidad

Redactar el concepto de psicomotricidad significa hacer un recorrido y presentar trabajos de psicomotricistas referentes que han estado o están diariamente en la práctica psicomotriz y que han plasmado sus propias definiciones, además de instituciones que aunando diferentes experiencias, líneas y prácticas han trabajado en conjunto para definir la psicomotricidad como disciplina e incluyendo a todas y todos. Psicomotricidad pareciera que es entendida en dos caminos, uno el concepto adjudicado a Dupré y el otro es la profesión o especialización.

Como primer concepto, Mila (2018, p.11) define a la “Psicomotricidad como una disciplina que cuenta con un cuerpo de ideas y un marco conceptual propio, particular, determinado, con un campo de acción disciplinar y con un campo de acción profesional específicos”. Psicomotricistas colocan la mirada en la globalidad del desarrollo infantil, como una unidad corporal, donde todas las áreas del desarrollo se interrelacionan con lo psíquico, emocional y social, que son lo que le dan el carácter individual a cada persona.

Al mismo tiempo, Sugrañes y Ángel (2007) acompañan este concepto con la implicancia de la psicomotricidad en aspectos cognitivos, sociales y motores y su preocupación es la evolución psicomotriz a través del movimiento y la expresión. Psicomotricistas acompañan este proceso evolutivo con atención a los factores que podrían intervenir negativamente. Este concepto se vuelve una práctica en el momento que se apoya este desarrollo infantil en el ámbito escolar y en el de salud.

Entonces, al recopilar aparecen tres campos de acción de la psicomotricidad y que debiese ser inter y transdisciplinarios y en compañía de otros profesionales, Berruezo (2000) lo confirma redactando:

El espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, pues, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo (según el campo en que se

desarrolle) al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación, al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en el área de la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención (p.20).

Se destaca como particularidad de acción de la psicomotricidad a la educación, salud y además se describe su aspecto social de la prevención en el caso de existir factores de riesgo social. Con referencia al desarrollo infantil, queda claro en el contexto políticas públicas presentado en el comienzo de este marco teórico, que son tres ejes estatales que deben trabajar en prevención y promoción: Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de Bienestar o Desarrollo Social. Es el ministerio de salud quien coordina las prestaciones que deberían ejecutarse en el caso de riesgo social y de promoción y desarrollo como factor de protección.

3.2.1 Objetivos de la psicomotricidad

La didáctica de la psicomotricidad propone un dispositivo con un tiempo específico y un espacio planificados por un profesional especializado y unas reglas que contienen la expresión psicomotriz de niñas y niños. A través de la expresión de su historia y de sus deseos mediante el juego y movimiento espontáneo que les permite la evolución madurativa. Así, los objetivos que plantea Aucouturier (2018) son:

1. Ayudar a desarrollar las capacidades simbólicas la niñez. Esto implica la reproducción, la representación de sí mismos y la conquista del lenguaje.
2. Por otro lado, ayudar a las infancias a desarrollar sus capacidades de reaseguramiento, para así poder simbolizar situaciones de angustia que arrastran desde edades tempranas.
3. Por último, colaborar a desarrollar su capacidad de descentración tónico-emocional de niñas y niños, acompañando este largo camino de maduración para convertirse en una persona social.

Estos objetivos demuestran que la formación, las competencias, habilidades, actitudes y aptitudes deben ser entregadas y acompañadas por profesionales competentes y con trayectoria en la psicomotricidad, tanto en la formación como en la práctica. A su vez, revela que las y los psicomotricistas son profesionales especialistas del desarrollo infantil integral y que esto permitiría el acompañamiento a un proceso que puede estar interferido por diferentes situaciones, como plantea Céspedes (2013), por lo que además tienen la capacidad de la detección y prevención de las dificultades que pueden aparecer.

En concordancia con lo planteado por Mas y Anton (2017) relatan:

Dar la posibilidad a los niños de moverse con libertad dentro de un espacio para aprender jugando. El juego espontáneo que se genera en las sesiones psicomotrices es un reflejo del nivel mental alcanzado por el niño, aunque el propio niño no sea consciente de ello. En esta edad tan temprana los niños aún no han adquirido la habilidad del lenguaje o el dibujo, y se ayudan de la expresión corporal para comunicarse y relacionarse con los demás (p.17).

Al promover el juego espontáneo y evolutivo aparece como objetivo la autonomía, permitiendo adquirir las competencias y habilidades que le permiten tener un rol activo y significativo a nivel social y comunitario. Entonces, en la educación infantil, también apoyará el desarrollo de factores psicomotores antes mencionados por Da Fonseca (1998) y que son fundamentales en el proceso de aprendizaje escolar: tono, equilibrio, lateralidad, conocimiento del cuerpo, espacio-tiempo, praxia global y fina.

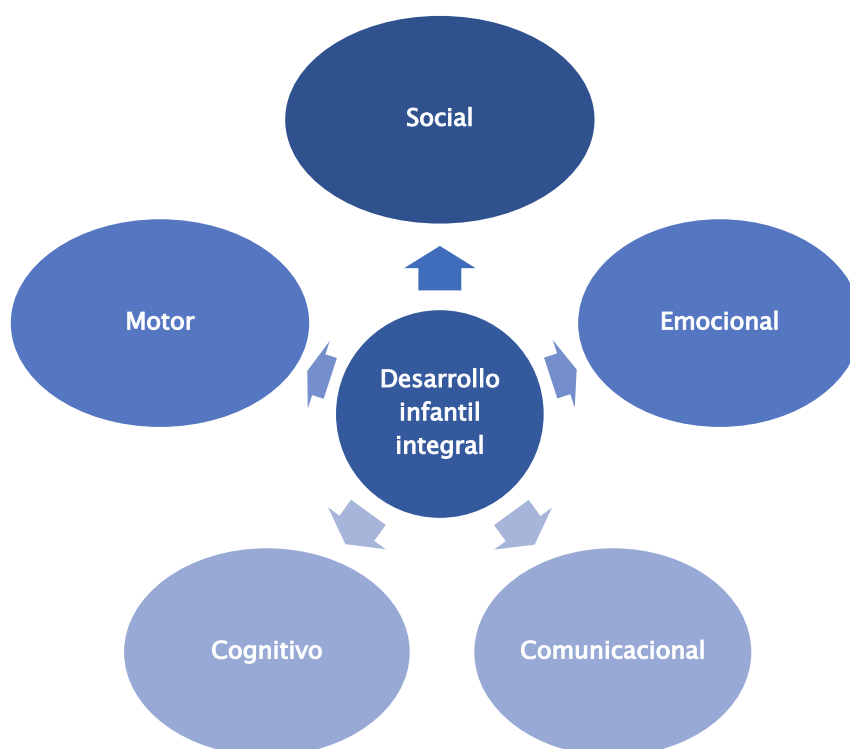
3.3 Rol y mirada de psicomotricistas

El Rol de psicomotricistas tiene una acción directa sobre el desarrollo y todos sus ámbitos: social–personal, cognitivo, motor, adaptativo y comunicacional. Hoy en día, esta intervención se define a lo largo de todo el ciclo vital (Vásquez y Mila, 2018), es decir, desde la infancia a la gente o personas grandes (Gerontopsicomotricidad). Entonces el campo de intervención profesional del psicomotricista es en: Atención temprana; Educación; Terapia psicomotriz; Adolescentes; Adultos; Gerontopsicomotricidad.

Como puntos de acuerdos, la mirada y el rol del psicomotricista es sobre la persona y su historia, relatada en su movimiento expresivo que está revestido de singularidad y particularidad. El acento, perspectiva y foco se coloca en el desarrollo global e integral compuesto o integrado por diferentes factores, como se destaca en la siguiente figura:

Figura 7

Ámbitos del desarrollo



Nota. Se presentan los 5 ámbitos del desarrollo de las personas

Claramente, la Psicomotricidad propone una mirada diferente sobre el desarrollo infantil. Una observación respetuosa, observadora y que acompaña a este desarrollo, que siempre debería estar acompañada del enfoque de otras y otros profesionales. Mila (2008) señala que la Psicomotricidad intenta poner la mirada en:

1. En el desarrollo como unidad y globalidad integral y no como una segmentación, que tradicionalmente se ha adherido al cuerpo, es decir, lo social, psicológico, motor, cognitivo y expresivo son un todo interdependiente, que se influyen entre ellos mismos. Esta concepción del desarrollo es coherente con la mirada del desarrollo que presenta la convención de derechos infantil, (Unicef 2014) y el enfoque de derechos de la reforma educativa de Chile (2014–2018).
2. El movimiento y la motricidad como manifestación e instrumento de la estructuración psíquica. Se hace necesario aquí como señala García en entrevista con Serrabona (2018) la observación para comprender que está relatando el movimiento del otro, acción de percibir la actividad psíquica del otro hablando a través de la corporalidad. Esto genera conductas específicas del psicomotricista, como la espera, postura alerta, empatía y subjetividad.
3. Rol del movimiento y el gesto en la comunicación, exigiéndole de alguna manera al psicomotricista espacio y tiempo para la expresión psicomotriz de niñas y niños. Existe también aquí códigos y posturas de comunicación y diálogo tónico, fundamentales para poder establecer vínculos que permitirán la expresión con niveles corporales y gestuales más flexibles.

Entonces, *la mirada de psicomotricistas* es de respeto y empatía a la expresión de cada persona, expresión que tiene una historia y una constitución psíquica que se debe observar y escuchar. Además, tiene un enfoque coherente con la *Declaración de Derechos del Niño*.

Entonces aparece la *Función o Rol* de psicomotricistas y en una primera apreciación es la de contención y reaseguramiento afectivo (Suarez et al. 2021). Lo que hace necesaria la calidad de la resonancia tónico-emocional, adquirida o profundizada en las formaciones corporales.

Este rol es fundamental para percibir las angustias y colaborar a entenderlas para que las infancias lo puedan procesar de mejor manera. Es fundamental la creación de un entorno de escucha, respeto y sensibilidad, como proponen Franch y Mastrascusa (2020) que además señalan que las y los psicomotricistas deben tener estas mismas actitudes.

Aparece la idea de ambientes preparados para el desarrollo infantil y en este sentido, específico para la psicomotricidad, y como plantea la autora Franch y Mastrascusa (2020) se puede desprender que el ambiente es parte o reflejo de actitudes y competencias de especialistas. Plantea Hernández Fernández (2021) que la psicomotricidad se puede trabajar desde una perspectiva constructivista, es decir que la disciplina concibe a la persona autónoma y diversa, respeta su creatividad e identidad, promueve su bienestar psicológico, promueve un entorno sano y en el que se puede interactuar de manera significativa y, además, es una disciplina que se encarga que la persona tome conciencia de sus habilidades cognitivas, emocionales y conductuales.

Sostiene el autor Hernández Fernández (2021), que, a partir de las características constructivistas de la psicomotricidad, las y los psicomotricistas dentro de su rol diseñan experiencias adecuadas, que permiten el desarrollo pleno y en bienestar a nivel social, físico y emocional, pasando antes por un proceso de formación y construcción de este papel. Esto confirma que el ámbito de intervención con su función es en la salud, educación y comunitario. Agregan Sánchez y Llorca (2008) que para ejecutar el rol se deben tener estrategias que le permitan efectuarlo.

Las informaciones anteriores coinciden con las autoras Arnaiz et al. (2008) que argumentan que la intervención se basa en la comprensión, respeto y acción de la expresividad psicomotriz de las personas, señalando que deberían estar siempre formados, porque la práctica psicomotriz favorece los factores motores, relacionales y cognitivos.

Dentro de estas funciones estaría la observación y valoración del desarrollo, prevención y detección de dificultades y los factores que provocan estos conflictos como plantea Berruezo

(2000) y también un puente de comunicación con los entornos de desenvolvimiento de las personas. Pero es necesario destacar, según lo mencionado anteriormente que este rol es adquirido en la formación específica de psicomotricistas que, según autores como Aucouturier (2021), Camps y Mila (2020) y Valsagna (2003), es en tres ejes fundamentales: *teórico, formación corporal y práctica psicomotriz.*

3.4 La formación de psicomotricistas

Se presentará la profesionalización y especialización de psicomotricistas en una secuencia que permita conocer la formación desde los tres ejes planteados anteriormente y las competencias específicas que permitirán las estrategias y diseño de vivencia que enfatizan Hernández Fernández (2021) y Sánchez y Llorca (2008). Este proceso profesionalizante se diferencia según la situación académica y teórica de cada país, adoptando dos maneras:

Licenciatura: en este caso el estudiante recibe el grado académico en una licenciatura, cumpliendo el rendimiento de una cantidad de asignaturas necesarias. Esto permite que la adquisición de competencias sea directa y vivenciada en un proceso de aprendizaje específico en una universidad. Fostel et al. (2009) son de profesión psicomotricistas y así lo ratifican.

Especialización: a diferencia de la licenciatura, quienes se especializan deben adquirir competencias profesionales diferentes a las adquiridas en su carrera de base. Es aquí donde se presenta el siguiente dilema: dejar a un lado competencias de una profesión para, en paralelo, poder ejercer de otra. Como plantea Martínez-Mínguez en Mas y Anton (2017), estamos enfrentando un cambio de paradigma en la formación profesional, lo que implica un camino de reconocimiento corporal en el aprendizaje y el desarrollo infantil en la formación del psicomotricista.

En ambos casos, todas y todos coinciden en que la formación tiene tres ejes y un circuito de actitudes y competencias específicas. Viscarro et al. (2012) ya investigaron sobre el perfil del psicomotricista formado y que trabaja en primera infancia —específicamente en las escuelas de Tarragona—, y constataron que la preparación del psicomotricista está constituida por: **la formación teórica, la formación personal corporal y la formación en la práctica psicomotriz.** A partir de este principio, se plantea y explica la formación del psicomotricista.

La práctica psicomotriz Aucouturiana es una especialización certificada, con presencia en España y otros países y se imparte por formadores reconocidos por la Escuela Internacional

Aucouturier. Sus principios, guiados por el mismo Bernard Aucouturier, son “la espiritualidad humanista y laica de los pensamientos a actuaciones del psicomotricista especialista en PPA” (2018, p.121). Por su parte, Rodríguez (2017) demuestra que todo este planteamiento ha conllevado una evolución de la PPA durante las últimas décadas, verificando una característica importante de la disciplina.

Como relatan Arnaiz et al. (2008), la PPA está antecedida por la ASEFOP, Asociación Europea de Escuelas en Práctica Psicomotriz y plantea que la formación requiere de un marco académico, de un tiempo de la comprensión teórica y conceptual del desarrollo por las vías motriz, corporal y de juego en la práctica psicomotriz y, además, de un sistema de actitudes esenciales que promueven el desarrollo de la persona, sea infante, adolescente o adulto. Plantea un orden cronológico de formación: En primer lugar, la práctica psicomotriz educativa y preventiva; en segundo lugar, la práctica psicomotriz terapéutica y preventiva individual y en pequeños grupos, y todo esto dividido, a su vez, en tres partes: personal, teórica y práctica (Aucouturier, 2018).

La teoría o línea teórica relacional se plantea también desde una formación en tres ejes: teórico, personal corporal y la intervención psicomotriz. Vieira (2009) propone la formación como la adquisición de competencias emocionales, relacionales, psíquicas y que, en conjunto, componen la personalidad. Dicho planteamiento nace de la concepción de Lapierre (2008) donde postula que el juego es la expresión del mundo psíquico de cada niño al moverse y recrearse. En su trabajo en un gabinete de fisioterapia, Lapierre (2008) fue observando la actitud corporal de los niños cuando está en conflicto la vida psicológica. De ahí que otorgue relevancia a la relación con la familia y al trabajo maternal, afirmando que “siempre que se trabaja con adultos o con niños mayores, se dice que los problemas vienen de antes; llegando a la escuela maternal, 4–5 años, su personalidad estaba ya estructurada” (p.11).

Propone Lapierre (2005) una formación de tres años de psicomotricidad relacional, donde el análisis corporal de la relación niño–psicomotricista siempre está en el centro. Según Vieira

(2009), dicha formación, que obedece a los tres ejes reiteradamente mencionados, es un momento de adquisición de competencias, de relación con el cuerpo y en actitud.

La formación teórica se basa en disciplinas específicas como los fundamentos psicoafectivos, bioantropológicos y psiconeurológicos; la formación profesional, por otro lado, se basa en la práctica profesional supervisada por un psicomotricista formado y, por último, la formación personal se entiende como un proceso de autoconocimiento por medio de movimientos espontáneos, que permiten acceder al inconsciente, priorizando el comportamiento y la comunicación no verbal.

En resumen, pese a las posibles diferencias de las líneas teóricas existentes entre las formaciones terapéuticas y educativas o apegadas a la línea teórica de Aucouturier y Lapierre, todas convergen en los tres ejes de formación y en las competencias que se adquieren en cada uno de ellos y su interrelación. Esto constituye el acuerdo de especificidad de la profesión y la especialización del psicomotricista, mediante un programa de estudio ya sea de pregrado o de postgrado, ya sea universitario o de institución particular.

Otro punto en común de las diferentes líneas y psicomotricistas es que la formación tiene un lineamiento de formación por competencias, por eso se entiende que tiene características de formación continua del profesional de la psicomotricidad. En Mas y Antón (2017) Martínez-Mínguez plantea que existen conceptos esenciales dentro de la formación continua del profesional de la psicomotricidad: "globalidad, movimiento, relación teoría-práctica, vivencia-experimentación, escucha empática, proceso guiado, aprendizaje entre iguales, espacio de reflexión y autoevaluación" (p.51).

Es difícil hoy día no tener una continuidad que se adapte a los cambios sociales y educativos que existen actualmente y la psicomotricidad no queda ajena a estos cambios. Entonces, destaca la necesidad de conocer las herramientas para analizar y reflexionar respecto a las necesidades y cambios que van apareciendo, por lo tanto, no es solo un tema de acumular contenidos, sino de tener herramientas de adaptación y flexibilidad a los cambios.

3.4.1 Descripción de los tres ejes de formación de psicomotricistas

Como se ha mencionado, la formación del psicomotricista se debe presentar en tres ejes que posibiliten la incorporación de competencias específicas. Para el logro de esta adquisición y el desarrollo de actitudes y aptitudes es que se propone **teoría específica, práctica psicomotriz y formación corporal**, las que deben contener el lineamiento antes señalado por los diferentes autores: debe ser una formación por competencias y debe ser continua, debe tener un encuadre definido, estar ajustada a los cambios educativos y sociales, guiada por un formador o formadora psicomotricista, deben estar enlazados y en paralelo los tres ejes de formación y estar enfocada en el desarrollo.

A continuación, se describirá cada uno de los ejes de la psicomotricidad. En Chile, todo esto se articula con la nueva reforma educativa explicada anteriormente, por lo que las y los psicomotricista se puede convertir en el especializado idóneo para el desarrollo infantil integral a nivel de salud y escolar.

En una actualización teórica distanciada treinta y cinco años de su primera definición, la formación del psicomotricista para Aucouturier plantea el desafío desde el humanismo y la orientación laica: “es un conjunto de actitudes personales e intelectuales que tiene como objeto el desarrollo de las calidades esenciales del hombre” (2018, p.121), al mismo tiempo que sostiene la laicidad como el ideal universal que permite recibir a todos los seres humanos en un marco imparcial, lo que hace de la formación y de la educación psicomotriz y terapéutica un espacio inclusivo. Al igual que los autores antes referidos, Aucouturier propone tres partes de la formación:

1. **La formación personal por vía corporal**, espacio que promueve una implicación emocional en el movimiento. Movimientos y dinámicas que se convierten en experiencias de diálogo tónico que después se verbalizan o grafican.
2. **La formación teórica**, que busca la adquisición de conceptos y contenidos del desarrollo infantil global. Así también Benincasa et al. (2018) recomiendan contenidos

de la neurociencia y específicos de la psicomotricidad, como historia, líneas teóricas y encuadre.

3. **La formación práctica**, compuesta de dos acciones básicas: la observación del juego espontáneo de niñas y niños y la gestión de la práctica autónoma en una sala de psicomotricidad. Acción que debe ser acompañada de la supervisión de psicomotricistas formados y formadores.

3.4.1.1 Teoría específica de la psicomotricidad

La teoría de la psicomotricidad se plantea en tres ámbitos: a) desde la bibliografía específica de la disciplina y sus parámetros justificado primeramente por las 68 tesis doctorales mencionadas anteriormente (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, FAPEE, 2021), b) desde el desarrollo infantil porque, como se deduce de lo anteriormente mencionado por Hernández Fernández (2021), para potenciar el desarrollo debería haber un conocimiento profundo de este y, finalmente, c) desde otras ciencias que aportan a la psicomotricidad y al desarrollo infantil, tales como la psicología por el desarrollo emocional como argumenta Wallon (1984), la neurociencia Carta y Cipollone (2015), la psiquiatría y el psicoanálisis como argumenta Rodríguez Ribas (2017).

Uno de los autores fundamentales para la psicomotricidad habla del desarrollo infantil entendido desde la globalidad e integralidad. Las aportaciones de Wallon (1984) respecto a la visión sobre las infancias es base en la psicomotricidad, proponiendo que estos deben vivir su infancia y el adulto entenderla desde la escucha y el respeto.

La didáctica espacial y temporal de la psicomotricidad tiene su base en el planteamiento de las etapas evolutivas del juego, que son las del itinerario evolutivo que propone Aucouturier (2004) en el dispositivo. Se relatan tres periodos del desarrollo esenciales en la primera infancia: periodo de la actividad sensoriomotriz, periodo de pensamiento preoperatorio — conocido por el acceso al símbolo— y, por último, periodo de pensamiento operatorio, abarcando estos estadios desde los cero a los doce años.

El proceso de aprendizaje es considerado por Da Fonseca (1998) como una evolución filo y ontogenética que se modifica según lo adecuado y especializado que pueda ser el ambiente. Apela al movimiento como resultado de la exploración que se genera de las estructuras sensoriomotrices para intervenir y responder a las propuestas del ambiente. Por su parte, Sassano (2013) formula que la construcción de la identidad corporal se produce a través del respeto al movimiento y a la historia que se expresa en cada gesto y expresión. Por tanto, se propone colocar al cuerpo en el centro del aprendizaje como mediador entre el pensamiento, la emoción y el saber con las acciones pedagógicas, de salud y sociales.

Así en la teoría se integraría el movimiento psicológico a la motricidad. Como dice Serrabona (2006), el movimiento es el actor de la emoción, de la estructura psicológica que carga de historia al movimiento, a través del juego y de la conducta. De esta manera, el movimiento y el juego son ejes centrales del desarrollo infantil y elementos vitales en la salud integral de niñas y niños.

3.4.1.2 Formación corporal y personal específica de psicomotricistas

Este eje de formación es pensando y articulado para trabajar aspectos expresivos, vinculares y comunicacionales evidenciados en la corporalidad de profesionales, como señala Bottini (2000), para estar disponibles a las necesidades expresivas y requerimientos de contención emocional como hablaban (Suarez et al. 2021). Este eje se basa en el conocimiento o reconocimiento del cuerpo a través del movimiento por parte del profesional. Valsagna (2003) manifiesta que:

hay un principio ineludible desde el cual sustentar la necesidad de este conocimiento experiencial: en el abordaje de la práctica psicomotriz, junto a las manifestaciones corporales del sujeto de esta práctica, está presente la propia corporeidad del Psicomotricista, implicada en sus modos de disponibilidad, para recibir, escuchar, sostener y contener al otro (p.6).

En este momento de la formación es donde se engranan la teoría y la práctica psicomotriz con el reconocimiento del cuerpo, vivenciando factores como el tono en comunicación y en relación consigo mismo, con otros y con el medio. La vivencia desde el placer tónico y del movimiento espontáneo hacia la actividad expresiva, como planteaba De Ajuriaguerra (1983), permite vivenciar en el movimiento el placer, el pensamiento y la expresión.

La vivencia de la expresión psicomotriz, corporal, gráfica, verbal permite al adulto reconocerse en su propia identidad, identidad grabada y reconocida desde el diálogo tónico. Este diálogo tónico moviliza siempre a la emoción, tensionando o relajando el tono, según se tensiona o no la psiquis. Camps (2007) recalca la importancia de este intercambio tónico desde edades tempranas. De lo anterior se concluye que la formación corporal se vuelve un proceso personal de reconocimiento del propio cuerpo para entender la historia del otro en su expresión, con empatía, disponibilidad, escucha y mirada. La formación corporal se convierte en una situación de encuentro y de reencuentro con el propio cuerpo y con la historia propia y del otro.

La formación del psicomotricista debe ser organizada y pensada con características específicas. Camps et al. (2011) señalan que debe ser un espacio de seguridad, respeto a la subjetividad y necesidades de cada integrante del grupo dentro de la dinámica grupal que genera la formación. Por lo tanto, se debe generar un encuadre de trabajo estable. Esta estabilidad permitiría a nivel individual y grupal analizar los diferentes aspectos del proceso de la formación. Este encuadre es un conjunto de normas respetados y acordados por todos y guiados por los formadores o formadoras.

Siguiendo la propuesta anterior la formación corporal debe ser programada, lo que hará parte de la seguridad, al ser regular y tener claros los tiempos y el espacio de trabajo para la formación corporal. Esto debido a que el encuadre debe tener características de sostener y profundizar sobre la intervención del profesional formador. El resultado permitiría la evolución del grupo, característica que reafirma Camps et al. (2011).

3.4.1.3 Práctica psicomotriz

La práctica psicomotriz es una de las situaciones y espacios de aprendizaje que articula los otros dos ejes. Es un eje nombrado por toda la bibliografía como un aprendizaje ineludible dentro de una formación del psicomotricista. Un importante número de psicomotricistas están guiados en su praxis por el encuadre propuesto por Bernard Aucouturier en 1985 en *La Práctica Psicomotriz*, para el que formuló algunas modificaciones en su libro *Los fantasmas de acción* de 2004. Tal como expone Berruezo (2000), el encuadre es un espacio y tiempo privilegiados y decisivos en la práctica psicomotriz, pues suponen un itinerario de trabajo que brinda a niñas y niños la experimentación donde pueden desplegar su expresividad psicomotriz de manera autónoma y voluntaria y desde su momento del desarrollo.

Los autores Mila, (2008) y Aucouturier (2020) sugieren la definición necesaria de un encuadre de trabajo claro y definido en sus reglas y roles, que permita a las infancias vivenciar su expresividad psicomotriz, posibilitando la observación e intervención mediada del psicomotricista, promoviendo el desarrollo psicomotor del infante en sus diferentes dimensiones (motriz, cognitiva, instrumental y afectiva). El encuadre, según Aucouturier (2020) está diseñado y pensado para el ser y el hacer de niñas y niños y que se transforman en espacios de creación, no necesariamente están vinculados a una localización física estancada o cristalizada.

Mila (2008) advierte que el psicomotricista tendrá que desplegar los instrumentos propios de su profesión y formación para la construcción de tales espacios no localizados físicamente, de modo de que se envistan afectiva y cognitivamente acciones que permitan al niño y la niña vivenciar esta concepción educativa. Al mismo tiempo, en su última publicación, Aucouturier (2020) vuelve a plantear el dispositivo de la sala de psicomotricidad, donde propone que psicomotricistas en formación deben observar el movimiento expresión de niñas y niños, pero además señala que formadores deben acompañar a formados a través de la observación de

videos del despliegue de sus habilidades, actitudes y competencias en la sala de psicomotricidad y frente a la expresión infantil.

A partir de lo planteado previamente por Berruezo (2000) en relación con la especificidad y la diferenciación de las competencias del psicomotricista, argumenta que psicomotricistas se transforman en mediadores corporales, en lo esencial, a través del movimiento. Es decir, el encuadre de trabajo no contempla solamente la sala de psicomotricidad y su material, sino que implica un acuerdo con sus normas y reglas, el que es construido a partir del trabajo de psicomotricistas y que debe convenirse, construirse, integrarse, organizarse y sostenerse con el grupo de niñas y niños. Es por esto, que muchos pueden tener sala y material de psicomotricidad, sin embargo, no todos son psicomotricistas con preparación y capaces de sostener el citado encuadre.

De igual manera, el psicomotricista respetará el tiempo, necesidades, producciones, la creatividad de juego y la expresión de cada infancia; pasará a ser parte de ese tiempo y de ese juego. Se plantea en Mas y Anton (2017). que tendrá un rol de seguridad y ley en un primer momento y, luego el encuadre, le llevará a formar parte de las necesidades lúdicas de la niña y el niño, lo que convierte al adulto en un compañero simbólico. “Es en el juego que el niño despliega toda su personalidad moviéndose, pensando, emocionándose o relacionándose” (p.37).

Adquiere así un papel mediador en el que observa y escucha los mensajes que la expresividad infantil va entregando a través de sus movimientos desde el juego espontáneo y autónomo, sin juzgar y ni encasillar dentro de estándares establecidos desde el adultocentrismo. En otras palabras, el profesional debe dar una lectura al movimiento, debe dar una significación a aquello que los niños revelan mediante las expresiones de su corporeidad. De ahí que Mas y Anton (2017) proponga un trabajo sistemático en psicomotricidad para poder entender la historia de este movimiento.

El otro es a quien se observa en la sala de psicomotricidad y es el punto de partida de la mediación. El juego, como se planteó anteriormente, es una de las bases del estado de desarrollo de cada infancia y que entrega señales de la maduración en la exploración sensorial y en la construcción de las habilidades cognitivas, habilidades sociales y funciones ejecutivas. Según Aucouturier (2018) citando a Melanie Klein, el juego se entiende como la actividad específica de la infancia donde se expresan simbólicamente deseos, fantasías, inconsciente, miedos e historia corporal y psíquica.

En consonancia con esto, diversos autores explican y sostienen que el juego espontáneo es de vital importancia en la infancia, ya que promueve la exploración del medio externo e interno, la adquisición de experiencias sensoriales y motrices, convirtiéndose en una manifestación del mundo interno que facilita establecer interacciones con los demás y que posibilita, por tanto, el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, la observación de la expresión del otro, el acompañamiento y el respeto al juego son la especialidad del psicomotricista: “es un especialista en la construcción psíquica del niño” (Aucouturier, 2018, p.118).

Recientemente, también se ha demostrado la participación de la hormona oxitocina en el aprendizaje, la que se ha denominado *el neurotransmisor del afecto*. La neuropsiquiatra Céspedes (2013) explica que se libera con las muestras de afecto y que ayuda a acelerar la curación de heridas y a superar aquellas experiencias dolorosas. Esto hablaría del carácter terapéutico del juego en un proceso guiado y mediado por profesionales con especialización y dentro de un equipo transdisciplinario.

Se puede afirmar que, tal como expone Domingo y Gómez (2014), los componentes del aprendizaje experiencial son la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Lo describen como una estructura dinámica, cíclica y sistémica donde se debe integrar la experiencia y la práctica en el conjunto de conocimiento. “De esta manera, podemos plantear que la reflexión es aplicar o proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia”, mientras “la experiencia práctica incorpora componentes básicos del aprendizaje como el elemento creativo, la

presencia física y la actuación personal del que aprende” (Domingo y Gómez, 2014, p.42). Esto reafirma el valor tanto de la formación práctica del futuro psicomotricista como el valor de su formación corporal para poder enfrentar la expresión del mundo interno cada infancia a través del movimiento autónomo en la sala de psicomotricidad.

Entonces, es en la práctica psicomotriz, en la gestión del encuadre y del dispositivo, del tiempo y espacio, donde se pueden aplicar los conocimientos adquiridos o adquiriéndose a situaciones reales y laborales. Martínez-Mínguez, en Mas y Antón (2017) plantea que la práctica se puede aplicar en dos situaciones: educativa o terapéutica. Es el momento donde profesionales toman decisiones acompañados de la formadora o formador, es decir, la práctica psicomotriz de quienes se están formando, requiere de niveles de autonomía.

Como resumen, se puede reflexionar que la formación de psicomotricistas tiene una historia, una organización territorial y política, diferentes líneas teóricas y dos caminos de formación (pregrado y posgrado). De todos modos, queda demostrada la convergencia en temas esenciales y el acuerdo generalizado en lo académico: la formación de psicomotricistas pasa por tres ejes claramente distinguidos y especificados por todos los textos y autores hasta ahora comentados y citados. Dichos ejes están entrelazados y deben estar presente para la adquisición de las competencias propias del profesional de la psicomotricidad.

Esto conduce al análisis relacionado con las propuestas de formación de las y los autores y si este proceso, al ser un circuito de actitudes y aptitudes, provoca transformaciones profesionales y personales. Además, si al estar trabajando en psicomotricidad perciben las dificultades, necesidades y posibilidades de capacitarse constantemente. Igualmente lleva a pensar en aquellas formaciones incompletas en su metodología y en la adquisición de las habilidades necesarias para el psicomotricista.

3.5 Competencias de psicomotricistas

Este apartado es el que permite comprender la especificidad que deben tener profesionales o especialistas en psicomotricidad y que se plasma en las competencias. Debe existir coherencia entre los ejes planteados para la formación y las necesidades y garantías que tiene el desarrollo infantil. Diferentes autores desde el comienzo de la disciplina, comenzando por Aucouturier (2021) proponen un circuito de competencias, aptitudes y actitudes que psicomotricistas deben desarrollar, incorporar y reconocer durante su formación, indispensables para el respeto al movimiento y juego autónomo, evolutivo y espontáneo de la niñez.

Las competencias están enmarcadas dentro de una nueva sociedad que pasó a ser totalmente globalizada, por lo tanto, la información y el conocimiento sufrieron y están constantemente sufriendo cambios acelerados. Cano (2015) plantea que este cambio es desde las ideas industrializadas y capitalistas hacia el crecimiento económico y bienestar social, por lo que el conocimiento va a ser el mayor capital de cualquier institución y país.

En esta nueva sociedad donde hay una intoxicación con la información que se puede adquirir a partir de esta globalización es que se le da importancia al conocimiento, como una manera de sobrevivir a este exceso de información. La formación por competencias entonces nace para enfrentar este mundo globalizado, presentando una observación dinámica y holística a los problemas presentados por la estructura social y mundial actual.

Las competencias conjugan y equilibran los contenidos con la práctica. Su historia universitaria tiene su origen en la Comunidad Europea a partir del convenio de Bolonia, pero es necesario incorporar la evaluación de las competencias, como propone Martínez-Mínguez (2016). Dentro de este marco, la autora enfoca la atención en las competencias profesionales porque conectarían con la sociedad y el mundo laboral, lo que podría certificar que las competencias profesionalizan, lo que, en Chile, sería fundamental entenderlo no solo en las formaciones de psicomotricidad, en el sistema universitario completo.

Algunas de las definiciones que nos propone Cano (2015, p.20) citando a otros autores hacen referencia a:

Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, de ver o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintos está relacionada con el trabajo específico en un contexto para el particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el *Learning-by-doing*. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo (Roe, 2002) citado por Cano (2015).

Citada por Cano (2015, p.20), la OCDE (2012):

Plantea que las competencias son la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Por lo tanto, las competencias permiten actuar profesionalmente según las demandas del entorno. Esto lo considera Serrabona (2016), quien agrega que el término competencia hace referencia a la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan a un titulado para afrontar, con garantías y éxito, la resolución de problemas o intervenciones en un asunto académico, profesional o social con total determinación y seguridad. También plantea que es a través de la práctica que estas competencias se adquieren y desarrollan.

Es el sistema de competencias el que, en definitiva, da la especificidad profesional del psicomotricista. Rodríguez (2017) propone su adquisición a través de una formación que contempla tres ejes: **la teoría específica, la formación corporal y personal específica y la práctica psicomotriz**, como se señaló anteriormente. Las competencias son transversales a

tales ejes, por lo que toda formación debiera considerarlos obligatoriamente en su malla curricular.

Por su parte y como se ha indicado previamente, Rosário, et al. (2014) plantean que las competencias son un conjunto de diferentes actitudes, conocimientos y destrezas que permiten la resolución de problemas y que estas competencias sean útiles dentro de la sala y fuera de ella. Debido a los nuevos enfoques requeridos en la educación superior, Camps et al. (2011) mencionan que la noción de competencia alcanza una relevancia central dentro del proceso de formación profesional y de especialización.

Al hablar de competencia hacen referencia a “la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas” (p.61). Por lo tanto, el docente o formador se transforma en un dinamizador de inquietudes y de curiosidad por aprender e investigar y que acompaña al estudiante en este proceso.

En la psicomotricidad se plantea un profesional preparado y especializado para respetar, comprender y estudiar el movimiento. En palabras de Mas y Anton, (2017):

el objetivo de la psicomotricidad es dar la posibilidad a los niños de moverse en libertad dentro de un espacio para aprender jugando. El juego espontáneo que se genera en las sesiones de psicomotricidad es un reflejo del nivel mental alcanzado por el niño, aunque el propio niño no sea consciente de ello (p.17).

Como director de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Universidad de la República, Mila (2008) señala que la acción profesional del psicomotricista es con las infancias, sus familias, con el entorno social y con otros profesionales. También determina la acción a lo largo de todo el ciclo vital: en atención temprana, educación, terapia o clínica, en adolescentes, adultos y gerontopsicomotricidad. La adquisición de competencias, entonces, se irá especializando y

profundizando para ampliar esta acción profesional a lo largo de todo el ciclo vital. Lo que reafirma el concepto de la formación continua.

Haciendo alusión específicamente a la formación de psicomotricistas, Mila y Camps (2008) señalan que esta debe construirse como un aprendizaje para y con la praxis profesional, íntimamente conectada con las competencias profesionales que el estudiante o futuro psicomotricista ha de adquirir. Este aprendizaje debe articularse desde la persona, desde lo que es, lo que siente, lo que sabe y lo que sabe hacer. Debe que estar acompañado con un diálogo permanente entre la investigación teórica, la práctica en la sala y la formación corporal. Lo anterior lleva a los autores a reconocer siete competencias nucleares, las cuales se abordan en el primer año de formación corporal del máster que dirige Camps:

1. **Respeto del encuadre de trabajo:** hace referencia a los requisitos que el futuro psicomotricista debe cumplir y respetar para aprobar la formación. Incluye elementos como el formato temporal (calendario y horario), demandas y requisitos a presentar (producciones y trabajos), actitudes hacia los compañeros y el formador, y el compromiso ético (confidencialidad y respeto a las personas).
2. **Expresividad psicomotriz:** disponibilidad a nivel corporal que se manifiesta a través del tono, la actitud corporal y los mediadores de la comunicación (mirada, sonido, voz, lenguaje verbal, contacto corporal, gestualidad). Para Sánchez y Llorca (2008) esta dimensión incluye el lenguaje corporal; la relación con el material; la ocupación del espacio y el tiempo como coordenadas dentro de las que se desarrolla la acción; la relación con las otras niñas y niños y con el adulto. A partir de esta observación, psicomotricistas elaboran un proyecto de intervención ajustada a las necesidades de cada infante.
3. **Cuerpo en relación:** actitud para decodificar el cuerpo del otro y realizar una intervención ajustada con escucha, empatía y acompañamiento.
4. **Disponibilidad para el trabajo en grupo:** disposición para trabajar con mediación corporal de manera grupal construyendo el saber individual, el saber grupal y la disponibilidad corporal.

5. **Gestión emocional:** toma de conciencia y gestión de las propias emociones y de los conflictos interpersonales que emergen en la relación con los otros (autopercepción y estrategias de afrontamiento).
6. **Articulación teórica:** establecimiento de asociaciones y vínculos de lo vivido con la teoría psicomotriz.
7. **Articulación práctica:** transfiere y asocia su proceso de transformación personal a la práctica profesional (establecimiento de asociaciones entre lo vivido y la formación práctica).

Psicomotricistas logran un clima de seguridad mediante una relación empática entre ella o él y las niñas y los niños. Para esto, debe conectar con su propia subjetividad, con su realidad interna, la autenticidad debe aflorar en este aspecto. Ello se refleja y trabaja en la formación corporal y personal. En este sistema de actitudes o competencias, como explica Rota (2015), nunca se debe perder de vista la propia realidad y la capacidad empática, considerada una competencia de alto valor y que finalmente nos permite acompañar, sostener y entender el significado del juego y del movimiento de niñas y niños.

Como complemento a las competencias ya planteadas, otros psicomotricistas también se refieren a la necesidad de adquirir las competencias para ejercer la práctica psicomotriz. Entre ellos, Sánchez y Llorca (2008) quienes llegan a establecer las siguientes dimensiones del perfil profesional:

1. **Capacidad de observación y escucha:** hay escucha cuando hay observación, y ambas suponen una comprensión de lo que el niño expresa a lo largo de cada sesión de psicomotricidad.
2. **Capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil:** entrar en el juego del niño supone situarse en otro lugar, a veces desconocido para los educadores; supone hacerlo como un compañero más, donde la relación es más fluida y menos desigual, donde se pierde el poder de enseñar para

utilizar el poder de comunicar, de responder, de entrar y salir cuando ya no se hace necesaria su presencia.

3. **Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz:** la disposición de la sala debe ser creativa, así el deseo de jugar se despierta a través de la presentación que se realiza de los espacios y materiales.
4. **Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales:** Sánchez y Llorca (2008) piensan que entre las estrategias que ha de conocer y utilizar el psicomotricista, cabe un espacio importante para la relación con los otros, intentando que sea fluida, cercana y enriquecedora para ambas partes.
5. **Capacidad de mirarse:** el psicomotricista debe aprender a mirarse y mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la sesión y así comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la misma.

El psicomotricista es, por tanto, una persona abierta y respetuosa, que trata de comprender al niño, que se sitúa en la escucha y la comunicación con el otro, abierta a nuevas experiencias y conocimientos que puedan ir enriqueciendo su práctica profesional (Sánchez y Lorca, 2008, p.54).

Por otro lado, y como creador junto a Lapierre de la práctica psicomotriz educativa, Aucouturier (2004) plantea de manera clara el sistema de competencias, actitudes o aptitudes del psicomotricista:

permanecer en la escucha del niño y la niña implica, según cada situación, recibir al otro, aceptar lo que produce, percibir la emoción como expresión de una experiencia única a partir de la que se desarrolla el itinerario de cada persona (Aucouturier, et al. 1985, p.42).

Bajo esta misma línea y haciendo alusión a las actitudes del psicomotricista y los problemas que enfrenta, Aucouturier (2004, p.206) enumera una lista de requerimientos para ejercer la práctica psicomotriz, los que son:

1. **Crear un marco o encuadre que ofrezca la seguridad** necesaria para desarrollar todas las potencialidades de cada niña y niño, de las más limitadas a las más evolucionadas.
2. **Acoger a cada infancia con el mayor respeto**, como una persona en evolución, con una experiencia única.
3. **Comprender a niñas y niños** a través de su experiencia motriz, qué dice cada uno de su historia en la historia del juego.
4. **Ofrecerle procesos de aseguración** por medio del placer de la acción, el movimiento libre, el juego libre y las representaciones.
5. **Vivir el placer de existir en relación empática** con cada persona.

Como integrante de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, Berruezo (2000) recuerda que el año 1999 se redactó un conjunto de competencias que conforman un perfil del profesional de la psicomotricidad, el cual se concreta en las siguientes áreas:

1. **Área de diagnóstico**, cuya finalidad es la comprensión global de la persona mediante la aplicación de instrumentos específicos de valoración, entre los que cabe destacar el balance psicomotor y la observación psicomotriz.
2. **Área de prevención**, donde la tarea principal es la detección y prevención de trastornos psicomotores o emocionales en poblaciones de riesgo o en etapas concretas de la vida.
3. **Área de educación**, donde el objetivo es facilitar la maduración psicomotriz en el marco curricular del centro educativo.
4. **Área de terapia**, donde la intencionalidad es la intervención psicomotriz sobre trastornos psicomotores del desarrollo, así como sobre alteraciones emocionales y de la personalidad, en función de un proyecto terapéutico realizado sobre la base de un diagnóstico.

5. **Área de formación, investigación y docencia**, donde es fundamental la capacitación para el desarrollo de la actividad profesional, la profundización en sus ámbitos de competencia y la transmisión de los contenidos ligados a esta práctica.

Como lo hacen notar las autoras Arnaiz et al. (2008) como parte de las funciones específicas o privilegiadas de psicomotricistas, nombran que deben ser dinamizadores del desarrollo, garantes de la seguridad, la escucha y comunicación, sensibles o receptivos de las emociones y bloqueos de cada persona, sugerir propuestas grupales e individuales, modelo y espejo de las vivencias y experiencias de las personas y por último, ser mediadores entre los entornos de las infancias.

Destaca particularmente el autor Forcadell (2015), que una de las características y difíciles conductas de psicomotricistas es pararse frente a las personas y construir un vínculo sólido, creando un espacio seguro que les permitirá a las infancias expresarse y reencontrarse consigo mismo y con las y los otros.

Todo lo anterior plantea la especialización como un proceso de adquisición de competencias, actitudes y aptitudes específicas a través del cual futuras y futuros psicomotricistas son protagonistas de su propio aprendizaje. Este camino debe ser mediado, conducido y guiado por psicomotricistas que cumplen con anterioridad la incorporación de estos tres ejes y que asegure que la formación sea un espacio y un tiempo que permita la comprensión y la gestión de contenidos, principios y metodología.

Como punto fundamental, es que garanticen el acompañamiento y promoción del desarrollo infantil; como plantea Aucouturier (2018), la formación es un proceso que ayuda a construirse profesionalmente. Esto significa posibles cambios o modificaciones en las personas que se forman, cambios en conceptos, miradas, actitudes y habilidades.

Parte 4: Problema, preguntas y objetivos de investigación

A partir del marco teórico **se plantea el siguiente problema**: la infancia de Chile evidencia dificultades en su desarrollo infantil a partir de la desigualdad e inequidad en la que se encuentran desde el momento de nacer. Frente a esta situación, se han creado normativas que buscan equiparar desde edades tempranas las oportunidades que permitirán un mayor bienestar en cada niña y niño, sus familias y su entorno. La psicomotricidad y el psicomotricista aparecen como innovación pedagógica, pero no existe como profesión de pregrado en el listado oficial de profesionales.

Entonces aparecen también las siguientes **preguntas de investigación**:

- *¿Puede la psicomotricidad y el psicomotricista colaborar a la calidad de la educación de Chile?*
- *¿Ayudaría la psicomotricidad a disminuir la brecha que se provoca en el desarrollo infantil por la desigualdad e inequidad?*
- *¿Perciben otros profesionales la importancia del psicomotricista en el desarrollo infantil y en el proceso escolar?*
- *¿Por qué el estado no ha promovido la profesión del psicomotricista y su inclusión en el sistema educativo a nivel nacional?*

Como consecuencia se plantean el objetivo general y los objetivos específicos:

Objetivo general:

Determinar el rol de la psicomotricidad y psicomotricistas en el desarrollo infantil y su aporte a la calidad de la educación señaladas en las nuevas políticas educativas de primera infancia de Chile.

Objetivo específico 1: Constatar la presencia de la psicomotricidad en las nuevas bases curriculares de educación de párvulos de Chile.

Objetivo específico 2: Demostrar el aporte de la psicomotricidad al desarrollo infantil a sus necesidades actuales en Chile.

Objetivo específico 3: Seleccionar las competencias a adquirir por psicomotricistas durante su formación específica.

Objetivo específico 4: Explicar el proceso de incorporación del psicomotricista en la práctica laboral del sistema educativo.

Capítulo II: Diseño metodológico

Se presenta el diseño metodológico que se ha construido para contestar y resolver el problema, preguntas, marco teórico y objetivos planteados. La metodología y los instrumentos de obtención de datos han sido pensados y contruidos a partir de las dimensiones, variables e indicadores planteadas para conducir, de manera coherente, el proceso científico.

2. Diseño y metodología

El diseño de la investigación es fundamental para organizar la búsqueda y análisis de la información y también para la construcción de conocimiento científico. Se ha configurado un método científico donde se aplique un proceso organizado, sistemático y metódico para comprender, conocer y explicar la realidad del objeto de investigación, garantizando así, la calidad del conocimiento que se genere en este estudio como proponen Bisquerra (2004).

Es por esto, y como consecuencia del análisis y reflexión, se ha decidido realizar un método cualitativo con aporte cuantitativo y así comprender, producir y proporcionar información que sea un aporte al trabajo científico y que permita producir y recoger información para la resolución del problema planteado. Por lo tanto, el método científico, como plantea Bisquerra (2019) permitirá obtener conocimiento científico con la proximidad de la investigadora, que permite involucrarse en la investigación para así mantener la perspectiva general del tema y problema planteado.

2.1 Metodología cualitativa

La elección de la estrategia cualitativa para esta investigación ha sido tomada desde el problema y objetivos planteados, ya que permite aportar con información e intentar una transformación en la educación para garantizar derechos de la infancia. Es por esto, que en el diseño del método cualitativo se ha puesto acento en las siguientes características propuestas por Schettini y Cortazzo (2015):

- a) Relatar y describir la situación y realidad del objeto de estudio para comprenderla. La construcción del marco teórico permitió tomar la decisión de utilizar el enfoque cualitativo, para poder proponer nuevas teorías e innovación a partir de los resultados del análisis de los datos obtenidos.
- b) La vinculación que existe entre la investigadora y el tema a estudiar permite la construcción del contexto teórico de esta investigación. Esto posibilita la reflexión en profundidad del problema y la alternativa de plantear cambios y transformaciones. Por lo tanto, el rol fundamental de la investigadora o investigador es la interacción, experiencia y especialización que guiará el lenguaje, disposición y conocimiento del tema en el diseño de los instrumentos de obtención de datos. En un tiempo paralelo, le permite presentarse con escucha a los participantes, actitud que permite la reflexión crítica y profunda de la información.
- c) Finalmente, se pretende con este enfoque generar conclusiones o hipótesis a partir de los resultados de la obtención de datos, convirtiendo esta información en un aporte de nuevos conocimientos y que propicie nuevos campos de investigación e innovación.

Desde la perspectiva cualitativa, los fenómenos y situaciones son estudiados y analizados en su propio contexto, donde se intenta descubrir el sentido de estos fenómenos desde las mismas personas que los proporcionan. “Para evaluar estudios cualitativos se deben tener en

cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender” (Noreña et al. 2012, p.265).

Entonces se puede deducir y tal como plantea Bisquerra (2019), el enfoque cualitativo tiene características que permiten identificarla y diferenciarla del enfoque cuantitativo. Existen diferentes propuestas para presentar estas características cualitativas, por ejemplo, el mismo Bisquerra (2019, p. 269) citando a Sandín (2003, p.125) resume y reconoce las siguientes características que enuncian diferentes autores:

Tabla 4

Características de la investigación cualitativa

Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
Es inductiva	Es un arte.	Es creíble gracias a su coherencia
Perspectiva holística	Los estudios cualitativos tienden	intuición y utilidad instrumental.
Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador	a estar enfocados.	Se desarrolla en contextos naturales.
Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia	El yo, propio investigador, como instrumento.	Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.
Suspensión del propio juicio	Uso del lenguaje expresivo.	Focaliza en contextos de forma holística.
Valoración de todas las perspectivas	Atención a lo concreto, al caso particular.	El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad).
Métodos humanistas		Naturaleza emergente.
Énfasis en la validez		Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.
Todos los escenarios y personas son dignos de estudio		Fundamentalmente interpretativa.

Nota. Características de la investigación cualitativa según diferentes autores.

Entonces, se puede extraer de la tabla anterior, que la investigadora o investigador, están implicados en el problema o tema a investigar, por su conocimiento experiencial del tema. Esto permite acceder al contexto del fenómeno estudiado de una manera certificada y por el conocimiento de la particularidad del tema a estudiar, como señala Flick (2014). Esto es fundamental para la calidad, ya que proporciona el espacio para el debate y autonomía para la confección del método y la elección del enfoque, que como se establece en el cuadro anterior: se focaliza en la perspectiva holística y global, en la flexibilidad, comprensión, coherencia y como un proceso que se realiza dentro del contexto. Esta reflexión constante en relación y al método, permitiría, como señala Flick (2014) asegurar la calidad de la información de la investigación.

Es importante apuntar que, además de los participantes, el rol del investigador es fundamental en la investigación. Bisquerra (2019) señala que existe un lenguaje común entre ambos: comprensión de la realidad y las posibles transformaciones de la realidad, porque ambas partes conocen las características del entorno y contexto. Es aquí la importancia de elegir, después de estudiar y reflexionar, los instrumentos de obtención de datos.

Otro factor del enfoque cualitativo son sus rasgos comunes con la educación. Eisner, citado por Bisquerra (2019). Ambos coinciden en la mirada holística, en el contexto específico y enfocado en las personas, sus características sociales y culturales. Ambos, investigador y participantes tienen datos de la realidad, por lo que pueden emitir opiniones, datos y propuestas en base a sus experiencias. Además, se menciona el lenguaje en común por el hacer profesional diario y que permite percibir lo cotidiano de este hacer.

Por otro lado, la investigación cualitativa tiene un circuito de actitudes que se desarrollan durante el proceso investigativo. Estas actitudes permiten la conformación del método, que no es rígido y que tampoco es transferible a todas las investigaciones. El autor Flick (2014) menciona que estas actitudes te llevan a responder la pregunta de investigación. Estas serían: desarrollar nuevos métodos en la investigación cualitativa, desarrollar más conocimientos de

los métodos ya existentes, toma de decisiones y hábitos para el método a seguir, la intuición, atención al método y el análisis constante de la calidad de la investigación.

En conclusión, el enfoque cualitativo permite la construcción de un método organizado y planificado, con la implicación de la investigadora al conocer el objeto de investigación, usando un lenguaje en común con las y los participantes, lo que permite arrojar información que permite la transformación y comprensión del contexto o realidad investigada, desde el análisis de los datos y respetando principios de ética. Entonces, la elección es a partir de la implicación de la investigadora con el tema elegido, permitirá generar información y aportar a la infancia, a la disciplina de la psicomotricidad y a la calidad de la educación desde el acercamiento a la realidad de Chile. Las características de la investigación cualitativa permiten, por lo tanto, su aplicación.

2.2 Metodología Cuantitativa

El método cuantitativo en este estudio estará presente como un aporte al proceso cualitativo diseñado, para entregar información de datos específicos para obtener información empírica desde profesionales trabajando en la disciplina. Se construye un cuestionario para el estudio como instrumento de obtención de datos para poder seleccionar de manera precisa las competencias que se mencionan en las Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad. Se operativizan como mencionan Escudero et al. (2016) a partir de las dimensiones, variables e indicadores planteados.

Esto permite seleccionar preguntas precisas según la alta implicación en la psicomotricidad de la muestra a seleccionar y obtener datos apegados a la realidad del país y sus formaciones. El cuestionario permitirá analizar características de manera numérica, dando la posibilidad de cruzar información que entregará información de un número determinado de profesionales, lo que le da el carácter de cuantitativo.

En las investigaciones socioeducativas, los datos cuantitativos permiten medir datos de manera confiable y fiable, lo que aporta información con las mismas características, como relatan Rodríguez y Reguant (2020), pasando así de datos teóricos a datos empíricos, demostrables y que aportan fiabilidad al objeto de estudio. Los datos obtenidos pueden numerarse clasificarlos y ordenarse para entregarles atributos al estudio. Por lo tanto, los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario que se construido permitirán entender la teoría desde la práctica psicomotriz que realizan a diario profesionales con formación en la disciplina, con fiabilidad y precisión.

2.3 Instrumentos, participantes y muestras

Considerando las características de la investigación, se ha pensado en los siguientes instrumentos y participantes.

Se han elegido los tres siguientes instrumentos, focalizados en rescatar información de los participantes: el análisis de documentos, la entrevista y el cuestionario permitirá entender y evaluar la presencia y de la o el psicomotricista en la escuela y su aporte. Se describen a continuación en el orden en que se realizarán en el trabajo de campo:

2.3.1 Análisis de documentos

El análisis de documento es el primer instrumento elegido, porque su objetivo es complementar, contrastar y validar la información con las otras estrategias de obtención de datos, señala Bisquerra (2019) que el análisis documental es un ejercicio organizado planificado y sistemático donde se examinan los escritos para recabar información valiosa.

Los documentos oficiales son todos aquellos compuestos por registro y materiales públicos disponibles como fuente de información. Dentro de esto caben y se señalan documentos oficiales de registro público como la ley, y que revelan la perspectiva oficial y que marca el encuadre legal e institucional. Plantea Bisquerra (2019, p.343) que existen frases y exigencias metodológicas en esta técnica y que pueden resumirse en las siguientes etapas:

1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
2. La clasificación de los documentos identificados.
3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para

identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.

5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

El análisis de documentos se guía por la propuesta de fases anteriormente mencionada y esto permite estar en coherencia con la actual legislación chilena y sus cambios. Se han seleccionado los siguientes documentos por su relación con la educación de calidad, infancia y psicomotricidad:

Tabla 5

Documentos legales seleccionados

Normativas y leyes	Código	Antecedentes
Bases curriculares de educación parvularia	N1	Año de publicación: marzo 2018 Ministerio de Educación
Convención de Derechos del Niño	N2	Chile firmó y suscribió la Convención el 26 de enero de 1990. El 10 de julio de ese año fue aprobada unánimemente por ambas ramas del Congreso y ratificada ante las Naciones Unidas el 13 de agosto. El 14 de agosto de 1990 fue promulgada como ley de la República mediante el Decreto Supremo 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores, publicado en el Diario oficial del 27 de septiembre de 1990.
Ley 20.370 Ley General de Educación (LGE)	N3	Fecha de promulgación: 16-12-2009 Fecha de primera publicación: 02-07-2010 Última versión e inicio de vigencia: 27-06-2019 Fin de vigencia: 01-02-2022
Subsistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo Ley 20.379	N4	Fecha de promulgación: 01-09-2009 Fecha de primera publicación: 12-09-2009 Última versión e inicio de vigencia: 02-05-2019
Ley 20.520 Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación	N5	Fecha de promulgación: 11-08-2011 Fecha de primera publicación: 27-08-2011 Última versión e inicio de vigencia: 25-04-2019 Fin de vigencia: 01-02-2022
Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad	N6	Año de publicación: diciembre 2017 Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Corporalidad y Movimiento

Nota. Normativas y leyes seleccionadas para el análisis.

2.3.2 Entrevistas

Se ha elegido la entrevista semiestructurada como uno de los instrumentos para obtener información y datos propuestos en los objetivos y dar respuesta a estos. Dicho instrumento permite construir un guion flexible, con bloques o temáticas que se conversan y pregunta a las y los participantes. Facilita, además, adaptar libremente la formulación y secuencia de las preguntas según la dinámica de cada interacción y, finalmente, ayudará a conocer, descubrir la opinión y conocimiento que cada participante tiene de la psicomotricidad (Díaz-Bravo, 2013).

Se diseñaron preguntas coherentes con los objetivos planteados y apelando a la reflexión en torno a cómo cada participante llegó a la psicomotricidad, la importancia y presencia de la psicomotricidad en la política pública, su implicancia en el desarrollo infantil pleno y en bienestar de la infancia, como el proceso de formación y la adquisición de competencias puede estar incluido en la calidad de la educación chilena y el rol profesional está presente en la reforma educativa.

Optar por una entrevista semiestructurada posibilita indagar en las percepciones y reflexiones de las participantes y así poder conocer variables que no son estudiadas en Chile. La modalidad elegida proporciona, además, el espacio para que se disponga de la libertad para hablar de los temas propuestos y también de aquellos motivados por sus intereses, relatar situaciones personales y profesionales que pudiesen entregar información.

Además, la entrevista semiestructurada permite un espacio de escucha y diálogo con profesionales especializados y con la práctica diaria y necesaria para que la información entregada sea de primera fuente, tal como propone Vargas y Jiménez (2012). Igualmente, permite la adecuación a través del diálogo con las y los entrevistados, sugiere Díaz, et al. (2013), flexibilizando así la entrevista a manera de conversación, proporcionando libertad y espontaneidad de ir más allá de las preguntas planificadas, espacio que hasta el momento no se ha generado en Chile y que facilitará generar nuevas oportunidades para el intercambio de

opiniones y reflexiones de psicometricistas y autoridades relacionadas a la educación. Asimismo, este instrumento permitirá la flexibilidad para extraer conclusiones y reflexiones en el mismo momento, en un ambiente adecuado, de evocación de vivencias y experiencias.

En el proceso de construcción de la entrevista se siguieron los siguientes puntos:

- a) Construcción del guion que tuvo diferentes modificaciones a medida que se avanzaba en el tiempo. En total fueron 6 versiones de la entrevista. (anexo C6.7)
- b) Construcción del documento de validación, donde se propone por pregunta evaluar univiosidad, pertinencia e importancia. (anexo C6.2)
- c) Validación por juicio de expertos: se les solicita a 20 profesionales con magister, doctorados y posdoctorados que validen el instrumento creado, pero es validado por 10. (anexo C6.2) Se obtiene el siguiente resultado:

Tabla 6

Juezas y jueces validadores

Nombre y mail	Prof.	Grado académico	Código
S. F.	Educadora Párvulos	Postdoctorada	J1
R. S.	Prof. Educación física	Doctorando	J2
E. C.	Educadora diferencial	Doctoranda	J3
K. V.	Profesora básica	Doctoranda	J4
P. T.	Prof. Educación física	Doctoranda	J5
P. Z.	Psicóloga	Máster	J6
C. V.	Prof. Educación física	Máster	J7
J. O.	kinesiólogo	Máster	J8
I. M.	Profesora	Máster	J9
O. I.	Prof. Educación física	Máster	J10

Nota. Juezas y jueces, su grado académico y código

Tabla 7*Univocidad*

JUEZ	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
C-Si	32	32	31	9	23	30	30	31	12	32
C-No	0	0	1	23	9	2	2	1	20	0
% Si	100%	100%	97%	28%	72%	94%	94%	97%	38%	100%
% No	0%	0%	3%	72%	28%	6%	6%	3%	63%	0%

Nota. Promedios por jueces univocidad

Tabla 8*Pertinencia*

JUEZ	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
C-Si	25	31	32	31	28	32	30	32	17	32
C-No	7	1	0	1	4	0	2	0	15	0
% Si	78%	97%	100%	97%	88%	100%	94%	100%	53%	100%
% No	22%	3%	0%	3%	13%	0%	6%	0%	47%	0%

Nota. Promedios por jueces pertinencia

Tabla 9*Importancia*

JUEZ	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
Promedio	3,9063	5	4,9063	4,875	4,4375	5	4,3125	4,8125	3,1563	4,6129

Nota. Promedios por jueces importancia

d) Confección del guion final: el guion final tiene modificaciones mínimas. Se decide eliminar la pregunta relacionada con la inclusión, porque se detecta que no es parte del tema central de la investigación. El resto de las preguntas queda prácticamente igual porque se considera que tienen un alto porcentaje de aprobación y están planteadas dentro del diseño de dimensiones y variables planteadas. En total son 26 preguntas de las cuales algunas tienen subpreguntas.

e) La entrevista final se encuentra en el capítulo de anexos (p.455).

Se entrevista a diez profesionales relacionados con la psicomotricidad o la educación de calidad. Se codificaron con la letra E y con números del 1 al 10, lo que permite el anonimato y confidencialidad. El orden es al azar. Se presentan las y los entrevistados a continuación:

Tabla 10*Entrevistas: profesiones y cargos*

Entrevistas	CÓDIGO
Profesional del Programa corporalidad y movimiento, Ministerio de Educación.	E1
Autora de Orientaciones Técnicas de Psicomotricidad. Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	E2
Médico y especializado en psicomotricidad.	E3
Directora carrera kinesiología con especializaciones en psicomotricidad	E4
Trabajadora del Departamento de Educación Pública, Ministerio de Educación.	E5
Profesora en la educación pública, especializada en psicomotricidad.	E6
Directora del Centro Educacional San Joaquín.	E7
Directora Máster Psicomotricidad.	E8
Dirección Fundación Aprender en movimiento.	E9
Coordinadora formación máster Psicopraxis.	E10

Nota: Ámbitos de representación laboral y relación con la psicomotricidad de entrevistadas y entrevistados

Las entrevistas se realizan por reunión Meet y son grabadas, para lo que las y los profesionales dan su consentimiento informado a través de la respuesta a un mail formal que se le envía (anexo C6.2). Posteriormente se traspasa a audio y finalmente se construyen documentos con la transcripción de cada entrevista (anexo C6.5), para ser analizadas en el software ATLAS.ti.

2.3.3 Cuestionario

Este instrumento de obtención de información es el aporte cuantitativo de la investigación, donde se ha intencionado el conseguir información numérica y concreta de la psicomotricidad de Chile. La muestra para el cuestionario son psicomotricistas formados en Chile a partir del año 2000, que es donde existe referencia de la primera formación en Chile, dictada por la Universidad Católica del Maule (Valdés 2000), pero también de especialistas con formación en el extranjero. Esta oportunidad permite analizar las competencias adquiridas en esta especialización y su aporte a la calidad de la educación en Chile.

Plantea Ruiz 2009 que para construir un cuestionario se debe comenzar con una fase cualitativa, una entrevista no directiva a un conjunto muy reducido de personas para buscar lo preciso en la construcción del cuestionario, además de adaptar el vocabulario al conjunto

de personas que se desea encuestar. A la construcción del cuestionario se debe considerar, en un primer punto, que se desea conocer y después cómo hacerlo, para que esto se transforme en preguntas que puedan ser contestada, entonces, en el momento de redactar las preguntas se debe cuestionar para que se quiere saber lo que se está preguntando.

Luego de esta etapa, indica Ruiz (2009) que se debe crear un árbol conceptual, lo que permitirá conceptualizar el objeto que se quiere estudiar y analizar, en este caso será la formación y las competencias adquiridas por psicomotricistas y su aporte a la educación. Propone el mismo autor que para formular las preguntas se debe conocer el contenido y la forma en que se presentará y sugiere diferentes pasos que se deben respetar para formular las preguntas de un cuestionario o encuesta:

Las entrevistas y su análisis fue el comienzo cualitativo del cuestionario y en el punto 2.5.1 se presenta el árbol conceptual construido y que fue el medio que permitió ordenar la información que se quería obtener, siguiendo el siguiente proceso:

- Se fue construyendo en coherencia a la información entregada en el marco teórico y se consideró información obtenida en las entrevistas.
- Se confeccionaron documentos como versiones cuando se modificó.
- En total fueron 6 versiones hasta llegar a la final. (anexo C6.8)
- Se crea documento de validación por jueces expertos con los aspectos de univocidad un, pertinencia e importancia. (anexo C6.3)
- Se envió la versión final a 10 jueces expertos para su validación (tabla 11).
- Se analizan los resultados de la evaluación de los jueces (Tabla 12, 13 y 14). (anexo C6.3)
- Se consolida el cuestionario final que se presenta en los anexos (p.458)
- Se toma en cuenta la opinión de jueces evaluadores, tomando la decisión de fortalecer el cuestionario con pequeñas modificaciones.

Tabla 11*Juezas y Jueces validadores*

Nombre	Prof.	Grado académico	Código
S. F.	Educadora Párvulos	Postdoctorada	J1
A. S.	Educadora diferencial	Doctoranda	J2
E. C.	Educadora diferencial	Doctoranda	J3
K. V.	Profesora básica	Doctoranda	J4
P. T.	Prof. Educación física	Doctoranda	J5
R. S.	Prof. Educación física	Doctorando	J6
C. V.	Prof. Educación física	Máster	J7
I. M.	Profesora	Máster oficial	J8
C. P.	Terapeuta Físico	Máster	J9
N. P.	Psicomotricista	Máster	J10

Nota. Profesiones y grados académicos de jueces evaluadoras y evaluadores

Tabla 12*Univocidad*

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
C-Si	44	42	14	46	45	44	45	37	46	46
C-No	2	4	32	0	1	2	1	9	0	0
% Si	96%	91%	30%	100%	98%	96%	98%	80%	100%	100%
% No	4%	9%	70%	0%	2%	4%	2%	20%	0%	0%

Nota. Promedio por jueces en univocidad

Tabla 13*Pertinencia*

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
C-Si	45	46	19	46	46	46	45	38	46	46
C-No	1	0	27	0	0	0	1	8	0	0
% Si	98%	100%	41%	100%	100%	100%	98%	83%	100%	100%
% No	2%	0%	59%	0%	0%	0%	2%	17%	0%	0%

Nota. Promedio por jueces en pertinencia

Tabla 14*Importancia*

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10
	4,6875	5	2,3438	5	4,9688	4,9375	4,9375	4,875	5	5

Nota. Promedio por jueces en importancia

- Se traspasa a formularios de Google y antes de que se visualice, se presenta el consentimiento informado, con todos los resguardos de confidencialidad y anonimato y que se presentan en el apartado de ética. (anexo C6.6)
- El cuestionario se ha enviado de manera interna a psicomotricistas con formación en Chile o el extranjero, pero que estén o hayan trabajado en el territorio chileno.
- Se alojó en el programa de Google WorkSpace, que es privado y pagado (facilitado por la fundación Cicep Psicomotricidad) lo que asegura resguardo de los datos obtenidos y alojados en el sitio. Se contacta a quienes se han formado desde el año 2000 en las diferentes instituciones.
- Se envía de manera privada por grupo de comunicación social (WhatsApp y Telegram) de psicomotricistas y se publica en redes sociales como Facebook e Instagram.
- Además, se contacta a formadores y formadoras de psicomotricidad de Chile para poder difundirlo entre sus estudiantes.
- El cuestionario se aplica a especialistas en psicomotricidad que estén en el sistema educativo, de salud y sociocomunitario y que se hayan formado desde el año 2000 en adelante y en las diferentes instituciones chilenas que han creado formaciones: Universidad Católica del Maule, Universidad del Desarrollo, Universidad Diego Portales, Universidad Finis Terrae, Fundación Cicep. Pero también a Psicomotricistas con formación en el extranjero, pero que haya o estén trabajando en el territorio nacional.
- El cuestionario completo se presenta en el capítulo de anexos (p.458).

La estructura del cuestionario es la siguiente:

- I. Datos personales
- II. 18 preguntas en escala de acuerdo tipo Likert de 1 a 5.
- III. Preguntas diseñadas para responder Si o No.
- IV. Tabla de selección de competencias según sus preferencias.
- V. Preguntas abiertas.

2.4 Participantes y muestra

Se han seleccionado participantes o muestra según su participación en proyectos de psicomotricidad o su participación en las políticas de educación. Se especifica el listado anteriormente (tabla 10, p.160).

Se decide seleccionar la muestra con características específicas y relacionadas al tema estudiado:

1. Que tengan vinculación con política públicas en desarrollo infantil y educación.
2. Conexión profesional con el desarrollo infantil.
3. Coordinación o gestión de proyectos de psicomotricidad en ejecución actualmente en escuelas.
4. Profesionales con especialización en psicomotricidad.
5. Formadoras o formadores de psicomotricistas.

Se describen a continuación las características de las y los participantes y muestra en los respectivos instrumentos de obtención de datos en los que participarán:

- a) **Análisis de documentos:** Se analizan tres leyes fundamentales en la educación y su calidad y protección social: Ley General de Educación (Ley n° 20.370), Subsistema de protección integral a la infancia “ChileCreceContigo” (Ley n° 20.379) y Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación (Ley n° 20.520). Además, dos documentos que están incluidos dentro de la ley de Educación y estrechamente relacionadas con la psicomotricidad: Bases Curriculares de la Educación Parvularia y Orientaciones Técnicas y Teóricas para el manejo de sala de psicomotricidad.
- b) **Entrevista:** se entrevista a profesionales del ministerio de educación vinculadas o vinculados con la psicomotricidad y la educación pública, relacionados con publicaciones conectadas con la psicomotricidad y diseño de programas de psicomotricidad. Autoridades que han promovido e instaurado proyectos de

psicomotricidad y que funcionen en la actualidad. Por último, se entrevista a coordinadores, directores y formadores de formaciones en psicomotricidad que funcionan desde el año 2000. Se contempla entrevistar a profesionales del mundo de la salud y relacionados con el desarrollo infantil.

- c) **Cuestionario:** para el cuestionario la muestra es de profesionales con especialización a través de diplomados, máster, postítulo o licenciatura en psicomotricidad pero que trabajen en Chile en el área educativa, social o salud. Por medio de las formaciones de psicomotricidad que se basan en los tres ejes de formación y que aparecen en la bibliografía y preguntando directamente a directoras o directores de formaciones, se logra llegar a un universo de profesionales con especialización en psicomotricidad. Ha habido diferentes formaciones con las siguientes cifras de formación:

- I. Universidad Católica del Maule: solo un año de formación (2000) 30 formados.
- II. Universidad Diego Portales: solo un año de formación (2007) 30 formados. (Dra. Josefina Larraín)
- III. Universidad Del Desarrollo: formación desde el año 2013 al 2015: 100 formados. (Dra. Josefina Larraín)
- IV. Universidad del Pacífico: Desde el año 2006 al 2008: 75 Formados. (Karin Haddad)
- V. Universidad Finis Terrae: Formación continuada desde el año 2010: 311 formados en diplomado y 83 en magister. (Karin Haddad)
- VI. Hyperpraxis: formación solo en el año 2014, 45 formados. (Marcela Hernández Lechuga)
- VII. Fundación Cicep: Formación continuada desde el año 2005, 615 formados. (Gonzalo Ortega Cáceres)

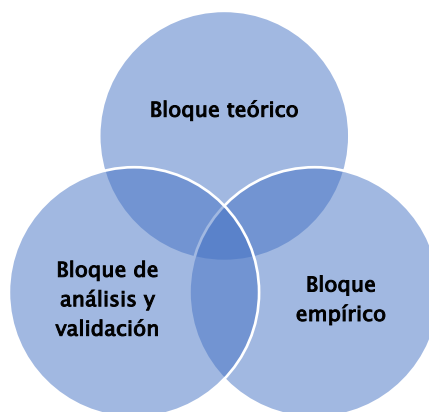
Con la colaboración de cada persona mencionada en cada institución, se realizó un cálculo del universo de profesionales formadas y formados desde el año 2000. El número total de profesionales con especialización en psicomotricidad es de 1.189. Se logró acceder a 207 profesionales que contestaron el cuestionario, por lo tanto, el nivel de confianza es del 85% de fiabilidad. (fórmula en p.292)

2.5 Método de obtención y análisis de datos

El análisis de datos plantea Schettini y Cortazzo (2015), comienza en el momento en que se piensa el problema a investigar y en las técnicas de recolección de información, es decir es un proceso integrado a todos los momentos de la investigación. Aquí se plantea, nuevamente, la importancia de la integración entre la teoría y la práctica. Es así, que el proceso de investigación las autoras, lo representan en la siguiente figura de círculos concéntricos, donde queda registrada la idea de que los bloques de investigación se superponen unos con otros:

Figura 8

Bloques de investigación



Nota. Schettini y Cortazzo (2015, p.52)

Por otro lado, las autoras proponen diferentes pasos para el análisis de la información:

- El registro de la información, que se realizará a través de grabaciones que se traspan a registro de documentos digitales, registro de notas en un cuaderno de campo, anotaciones con apreciación personal de la investigadora.
- Almacenamiento de la información que se realiza a través del archivo diferentes y creado para cada entrevista y notas de campo, y para los cuestionarios.
- Finalmente, el análisis de los datos, momento en que se realiza la validez externa e interna, la representatividad de los datos en relación a los participantes, la teorización, demostrando la relación entre teoría y método y la fiabilidad, relacionados entre la

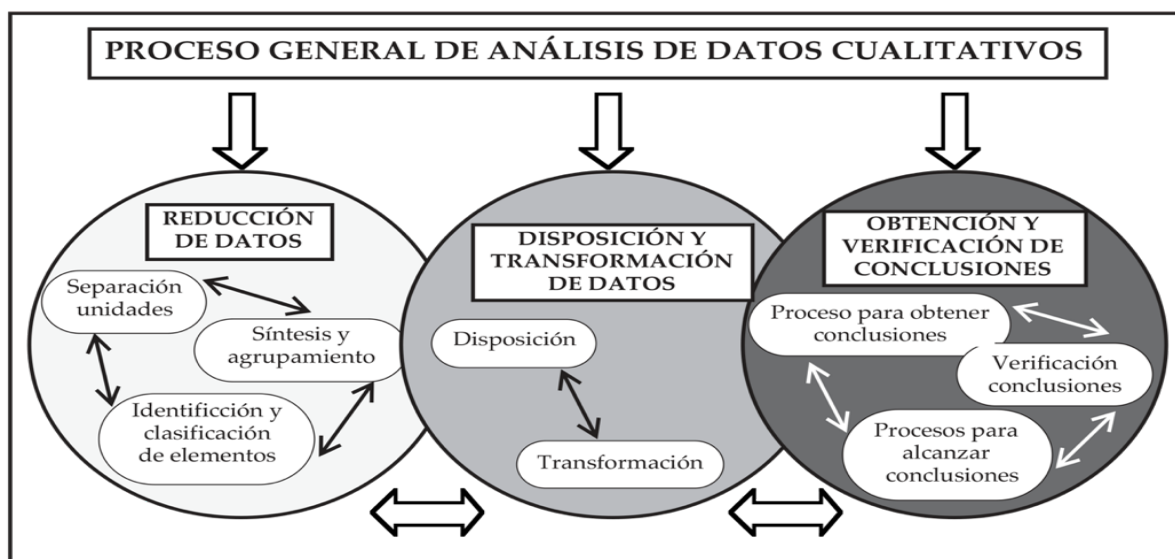
técnica y la coherencia para que cualquiera que llegara a realizar el mismo estudio llegue a las mismas conclusiones, situación que puede variar entre personas debido a la interpretación personal que tiene cada investigador con la teoría.

También se plantea como un proceso complejo, donde se organiza y manipula la información recogida a través de los instrumentos de obtención de datos elegidos. Es así como, Rodríguez et al. (2005), señalan que los investigadores comienzan a establecer relaciones e interpretar los datos, extrayendo significados y conclusiones de una manera circular, proceso donde aparecen las categorías o dimensiones. Casi sin darse cuenta el investigador analiza constantemente la información recogida.

Se propone la configuración de la información en tres aspectos: reducción de datos, disposición y transformación y por último verificación de datos y conclusiones. Este proceso presenta algunas dificultades, sobre todo por la cantidad de datos que se consiguen y la significación que pueden tener, lo que implica un gran esfuerzo del investigador en ordenar la información. Queda plasmado en el siguiente cuadro Rodríguez et al. (2005, p.39):

Figura 9

Proceso de análisis cualitativo



Nota. Rodríguez et al. (2005, p.39)

- **Reducción de datos:** se ve reflejada en los procesos de categorización y codificación. Con la creación de las unidades de análisis y unidades de registro.
- **Disposición y agrupamiento,** acción que permite facilitar la comprensión y análisis de los datos obtenidos, por ejemplo: los gráficos diagramas tablas de doble entrada matrices y otros.
- **Obtención de datos y verificación de conclusiones,** implica la interpretación de datos con la oportuna estrategia de triangulación, auditoría y validación con otros contextos de investigación. Las conclusiones son un profundo análisis y expresión de este a los otros de lo que el investigador interpreta de la información.

Como factor importante, se debe colocar énfasis en determinar la validez cualitativa. Proponen Hernández Castilla y Opazo Carvajal (2010, p.9) un proceso que lo permite:

- **Triangulación:** reunión de una amplia variedad de datos y métodos referidos al mismo problema de estudio, recogidos desde puntos de vista diferentes, realizando comparaciones múltiples sobre un mismo fenómeno. Existen diversos tipos de triangulación como la triangulación de tiempo, triangulación de espacio, combinación de niveles, triangulación centrada en el método y la de investigadores.
- **Saturación:** reunión de un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de la investigación, revisando el proceso o bien replicando el estudio para comprobar si los resultados se mantienen coherentemente.
- **Validez respondente (Negociación):** Los resultados de la investigación se contrastan con aportes de otros compañeros, informadores, observadores y personas implicadas en el asunto.

En resumen, este proceso permitirá la flexibilidad de propuesta de análisis, refuerza Hernández Castilla y Opazo Carvajal (2010). A partir de esto, Rodríguez et al. (2005), recomiendan el apoyo en diferentes softwares informáticos que se convierten en una herramienta de sistematización y control del proceso de análisis. En este sentido, Rodríguez y Medina (2014) plantean al ATLAS.ti como uno de los programas informáticos utilizando y

propuesto para el análisis de los datos obtenidos. Su funcionamiento facilita la sistematización y rigurosidad en el momento de la búsqueda y recuperación de datos. Su utilidad agiliza muchas de las actividades del análisis e interpretación del humano, es decir genera un ahorro en el trabajo que, de no hacerse con el programa, sería con lápiz y papel y ocupando mucho más tiempo.

Facilitan la tarea del investigador en el análisis de grandes cantidades de información, lo que permite aumentar el nivel creativo y de análisis del investigador. Pese a que una de las críticas que se le hace es que se puede provocar una visión mecanicista y deshumanizada, es el trabajo de análisis por parte del investigador que mantiene este equilibrio durante la recuperación de datos. Además, explican los autores, el investigador es el que debe sostener la visión global y contextualizada de los datos obtenidos.

Dentro de las consideraciones que se debe tener para realizar el análisis de la información con el ATLAS.ti, Rodríguez y Medina (2014, p:21) recomienda considerar cuatro etapas:

- Codificación de los datos.
- Categorización de los datos.
- Estructura y/o creación de una o más redes de relaciones entre las categorías (diagrama de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales)
- Estructuración de hallazgos o teorización (cuando sea necesario)

2.5.1 Dimensiones, variables e indicadores:

Para la obtención de datos se han creado las siguientes dimensiones (codificadas con la letra D y números D1, D2, D3, D4, D5), variables (codificadas con la letra V y números V1 a la V13) e indicadores (codificados desde la letra i y números i1 a la i24).

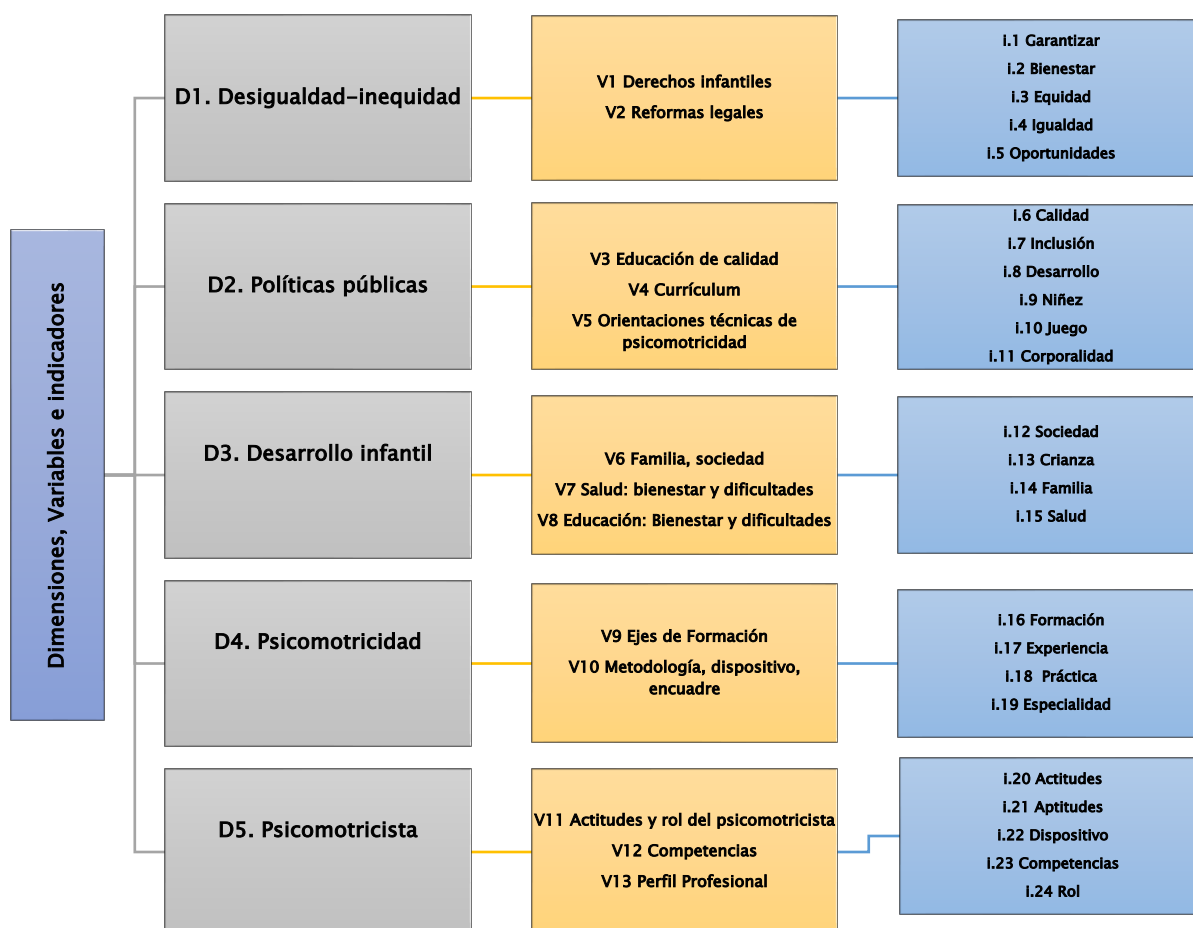
El proceso de construcción de este árbol conceptual permitió organizar toda la obtención de datos. Es creada a partir de la lectura y estudio de documentos legales y relacionados con la

psicomotricidad. A partir de autores y de la descripción de la psicomotricidad como disciplina se crean las dimensiones, variables e indicadores.

Al avanzar en las lecturas y análisis de la documentación se fue modificando tomando en cuenta las diferencias y coincidencias entre autores y documentación hasta lograr este cuadro final, que es el que se ajusta al marco teórico, problema y objetivos planteados y poder así entregar los datos e información como un aporte a la educación y psicomotricidad de Chile.

Figura 10

Diseño metodológico



Nota. Dimensiones, variables e indicadores propuestos para el proceso científico

2.5.1.1 Dimensiones

Se han determinado cinco dimensiones como grandes temas que se plantean desde el marco teórico:

- **D1: Desigualdad–inequidad**, ya que es el punto de partida de las dificultades que afectan a la infancia de Chile y sus familias.
- **D2: Políticas públicas**, como el elemento fundamental para las garantías de derechos de la niñez chilena.
- **D3: Desarrollo infantil**, como factor fundamental que se debe proteger y garantizar, incorporando la psicomotricidad como una política pública fundamental en su bienestar.
- **D4: Psicomotricidad**, como objeto de estudio para ver su relación con las políticas públicas y disciplina garante de derechos infantiles.
- **D5: Psicomotricista**, por ser el profesional con competencias específicas que gestiona y hace psicomotricidad, tal como se menciona en el marco teórico.

2.5.1.2 Variables

- **V1: Derechos infantiles**; como declaración de intenciones y límites que se deben cumplir y garantizar en normativas.
- **V2: Reformas legales**; Como consecuencia de la ratificación de la declaración de derechos del niño.
- **V3: Educación de calidad**; como uno de los objetivos fundamentales para disminuir la desigualdad.
- **V4: Currículum**: como elemento directamente relacionado con las profesiones.
- **V5: Orientaciones técnicas de psicomotricidad**; por ser el documento que incluye a la psicomotricidad dentro de la ley educativa.
- **V6: Familia y sociedad**; como factores y ambientes fundamentales en el desarrollo infantil.

- **V7: Salud, bienestar y dificultades;** por ser uno de los ámbitos que garantizan derechos infantiles.
- **V8: Educación, bienestar y dificultades;** es otro de los ámbitos que garantizan derechos infantiles.
- **V9: Ejes de formación;** o pilares de la formación de psicomotricistas: teoría, formación corporal y personal y práctica psicomotriz.
- **V10: Metodología, dispositivo y encuadre;** como especificidad de intervención de la disciplina.
- **V11: Actitudes y rol del psicomotricista;** como características de cada profesional con especialización.
- **V12: Competencias del psicomotricista;** y herramientas que especializan su intervención.
- **V13: Perfil profesional del psicomotricista;** y las características que podrían diferenciarlos de otras profesiones.

2.5.1.3 Indicadores

Se denominaron los siguientes indicadores, relacionados y en coherencia con el marco teórico y los documentos analizados.

Tabla 15

Indicadores

i1 Garantías	i7 Inclusión	i13 Crianza	i19 Especialidad
i2 Bienestar	i8 Desarrollo	i14 Familia	i20 Actitudes
i3 Equidad	i9 Niñez	i15 Salud	i21 Aptitudes
i4 Igualdad	i10 Juego	i16 Formación	i22 dispositivo
i5 Oportunidades	i11 Corporalidad	i17 Experiencia	i23 Competencias
i6 Calidad	i12 Sociedad	i18 Práctica	i24 Rol

Nota. Indicadores de investigación planteados

2.6 Principios de ética

Es fundamental en el método científico incorporar principios éticos, que a lo largo de los años han ido tomando mayor importancia (Bisquerra, 2004). Esto con el objeto de presentar un proceso correcto, con datos fidedignos y resultados precisos, cautelando el proceso investigativo con un enfoque valórico.

A continuación, se describen los códigos éticos diseñados para esta investigación, inspirados en la propuesta que expresa Flick (2014):

- Se respetará la confidencialidad de cada participante usando seudónimos y así mantener el anonimato.
- Se diseña consentimiento informado para permitir que cada participante sepa que es parte de esta investigación, pudiendo rechazar o aceptar su participación.
- Cada participante conocerá anticipadamente el sentido de la investigación y el resultado posterior de los datos obtenidos en ella.
- En relación con los datos, se respetará el diseño de la metodología de investigación para evitar omisiones o incoherencias en los resultados o conclusiones obtenidos de la investigación.
- A nivel personal y relacional con cada participante de la investigación, se mantendrá respeto hacia sus derechos, postura y pensamientos de cada persona, pensando siempre en el bienestar de cada una de ellas o ellos.
- El equilibrio en el tiempo de participación se considerará siempre en el proceso de obtención de datos, respetando horarios pactados anteriormente y carga de trabajo de cada participante, respetando la duración de cada situación de obtención de datos.
- En relación con el trabajo de campo, Bisquerra (2004) sugieren adoptar una modalidad de observación abierta y la identidad del propio investigador hacia los participantes.

Diseñar los principios éticos permite orientar y planificar la investigación con responsabilidad, cuidado, respeto y con anticipación a las dificultades que se puedan presentar relacionados

con el entorno de cada participante. Por otro lado, permiten actuar considerando las necesidades de los participantes y las obligaciones del investigador con estas necesidades.

Al mismo tiempo, se han cautelado códigos éticos relacionados con el documento, información y posterior publicación. Se respetan rigurosamente la originalidad, tanto del marco teórico como del diseño de investigación, respetando e informando correctamente las fuentes bibliográficas y presentando datos fidedignos como resultado de la obtención de datos y su análisis.

Además, se ha procurado que este marco teórico y resultados de la reflexión de la obtención de datos sea apoyo y beneficio para futuras formaciones en Psicomotricidad y futuros profesionales especializados que trabajen en la práctica psicomotriz. Por esto, la redacción del documento final tiene un lenguaje profesional y especializado para que lo puedan leer y comprender no solo especialistas en Psicomotricidad, sino que también profesionales de otras áreas que deseen conocerla y aprender de ella. Por último, la transparencia que se ha procurado en todos los datos fidedignos que se entregan.

Los audios de las entrevistas y los documentos de su transcripción, así como el formulario y sus tabulaciones estarán bajo la custodia de la Fundación Cicep Psicomotricidad y se eliminarán en 3 años.

Los principios de ética se han basado en los propuestos por la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB (<https://www.uab.cat/etica-recerca/>).

Tercera Parte:

Resultados, análisis y discusión de datos

3. Resultados y análisis de datos

Los resultados se presentan a partir del análisis de datos de cada uno de los instrumentos contruidos para posteriormente discutir la información. Se han utilizado los softwares ATLAS.ti (versión 9.1.3) para el estudio cualitativo y el PSPP (Versión GNU pspp 1.4.1) para la indagación cuantitativa. En una primera etapa se estudian las seis normativas, luego las diez entrevistas y finalmente los 207 cuestionarios contestados.

Para los datos cualitativos se incorpora a documentos y entrevistas, las dos preguntas abiertas realizadas en el cuestionario. Las herramientas del software utilizadas han sido: citas, códigos coocurrencias, redes y palabras para la cantidad de apariciones de palabras representándolas con gráficos y nubes.

Es necesario presentar conceptos que se manejan en el software ATLAS.ti (versión 9.1.3) para comprender los resultados (Alvarado y Cuentas, 2021)):

Códigos: permiten codificar conceptos o categorías, información que son parte importante o fundamental para la investigación. Su función es clasificar la información relacionada entre sí, facilitando el proceso de interpretación.

Citas: son objetos independientes que permite una aproximación bastante libre y abierta al análisis. Es decir, cuando se encuentra información relacionada se etiquetan con el nombre de la dimensión, variable o indicadores, que son los códigos planteados en la investigación.

Coocurrencias: su función es buscar códigos que se hayan aplicado a la misma cita o a citas superpuestas. Esto permite averiguar qué temas se mencionan juntos o cerca unos de otros. Los resultados dependen de cómo se hayan codificado los datos.

Redes: Te permiten la visualización de las conexiones encontradas entre los conceptos, interpretar los hallazgos y comunicar eficazmente los resultados.

3.1 Resultados y análisis de leyes y normas

Se realiza un estudio de las citas y palabras de cada una de las normativas, que se recuerdan la tabla 16. Luego del primer análisis se han creado diferentes tablas, gráficos y redes para visualizar la información.

Tabla 16

Normativas chilenas para la infancia

Normativas y leyes	CÓDIGO
Bases curriculares de educación parvularia	N1
Convención de Derechos del Niño	N2
Ley General de Educación (LGE) Ley 20.370	N3
Protección integral a la infancia Chile Crece Contigo Ley 20.379	N4
Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Ley 20.520	N5
Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad	N6

Nota: Normativas y códigos asignados

3.1.1 Resultados y análisis de citas de leyes y normas

El análisis es a partir de coocurrencias, donde se observa cada código (dimensiones, variables e indicadores) y cuantas veces está presente en cada documento, lo que permite ver la globalidad con la suma de cada cita en cada código y cuantas citas tiene cada documento.

Los datos obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 17

Coocurrencias de citas en normativas

Códigos	N1	N2	N3	N4	N5	N6	Totales
	Gr=687	Gr=156	Gr=210	Gr=23	Gr=201	Gr=365	
D1 Desigualdad–Inequidad Gr=42	0	0	1	0	0	0	1
D2 Políticas Públicas Gr=52	2	4	3	1	1	0	11
D3 Desarrollo Infantil Gr=165	37	8	9	2	0	15	71
D4 Psicomotricidad Gr=332	0	2	3	1	0	5	11
D5 Psicomotricista Gr=133	0	0	0	0	0	18	18
i1 Garantizar Gr=41	3	16	6	1	10	2	38
i2 Bienestar Gr=67	29	14	2	0	3	2	50
i3 Equidad Gr=22	4	0	6	0	4	0	14
i4 Igualdad Gr=16	1	5	4	0	5	0	15
i5 Oportunidades Gr=62	41	3	5	0	6	0	55
i6 Calidad Gr=211	27	0	35	1	119	8	190
i7 Inclusión Gr=23	9	1	4	0	2	0	16
i8 Desarrollo Gr=469	132	24	31	6	11	26	230
i9 Niñez Gr=10	2	1	0	0	0	3	6
i10 Juego Gr=336	108	3	0	0	0	139	250
i11 Corporalidad Gr=31	15	0	0	0	0	4	19
i12 Sociedad Gr=89	22	7	7	0	0	2	38
i13 Crianza Gr=40	3	4	0	0	0	0	7
i14 Familia Gr=217	62	27	8	4	4	1	106
i15 Salud Gr=114	6	22	2	5	3	0	38
i16 Formación Gr=207	32	2	44	0	1	10	89
i17 Experiencia Gr=93	9	1	3	0	2	15	30
i18 Práctica Gr=120	22	0	1	0	1	19	43
i19 Especialidad Gr=22	1	0	5	0	1	0	7
i20 Actitudes Gr=65	30	0	10	0	2	18	60
i21 Aptitudes Gr=7	0	1	3	0	1	0	5
i22 Dispositivo Gr=13	1	0	0	0	0	4	5
i23 Competencias Gr=59	1	2	10	1	17	6	37
i24 Rol Gr=82	13	0	2	0	0	9	24
V1 Derechos Infantiles Gr=87	15	2	4	0	1	3	25
V2 Reformas Legales Gr=53	3	0	0	1	2	1	7
V3 Educación de Calidad Gr=51	11	0	2	0	5	2	20
V4 Currículum Gr=47	11	0	0	0	0	0	11
V5 Orientaciones Psicomotricidad Gr=20	0	0	0	0	0	0	0
V6 Familia, sociedad Gr=109	10	3	1	0	0	1	15
V7 Salud: bienestar y dificultades Gr=91	2	3	0	0	0	1	6
V8 Educación: Bienestar y dificultades Gr=43	5	1	0	0	0	2	8
V9 Ejes de Formación Gr=146	0	0	0	0	0	7	7
V10 Met. dispositivo, encuadre Gr=126	13	0	0	0	0	23	36
V11 Actitudes y rol de psicomotricistas Gr=72	3	0	0	0	0	11	14
V12 Competencias de psicomotricistas Gr=65	2	0	0	0	0	6	8
V13 Perfil profesional Gr=57	4	0	0	0	0	2	6
Totales	691	156	211	23	201	365	1647

Nota: Se pueden observar la cantidad de veces que aparece cada cita en las normativas.

Al observar los resultados entregados en la tabla 17 resalta que la normativa que tiene mayor presencia de citas son las Bases curriculares de educación de párvulo, seguida de las Orientaciones técnicas de cómo manejar una sala de psicomotricidad. En tercer lugar, se encuentra la Ley educativa seguida de la Ley de aseguramiento de la calidad para estar en quinto lugar la de Derechos del niño y finalmente con la que menos etiqueta existe es la ley Chile crece contigo.

Es interesante observar que las citas no tienen, en general, una cantidad equilibrada en cada una de las normativas. Eso se nota en la suma total de citas de cada una: las Bases curriculares son las que más cantidad tienen, lo que demostraría que están enfocadas en el desarrollo infantil, movimiento, corporalidad, enfoque de derechos e integralidad. Por otro lado, las orientaciones teóricas y técnicas tienen la segunda cantidad alta, evidenciando la coincidencia con las bases curriculares, o como la normativa curricular de educación de párvulos fundamentaría a la psicomotricidad.

La ley ChCC es la que menos citas presenta, muy por debajo de las dos mencionadas en el párrafo anterior, lo que advierte que algo pasa con su redacción o su objetivo como política pública. Es una posibilidad de estudiar porque es información relevante y que es elemental para la infancia de Chile.

Ordenadas de mayor a menor en 6 lugares quedan las normativas de la siguiente manera:

Tabla 18

Normativas en orden de mayor a menor en cantidad de citas

1	2	3	4	5	6
N1: 691 citas.	N6: 365 citas.	N3: 211 citas.	N5: 201 citas.	N2: 156 citas.	N4: 23 citas.

Nota. Se presentan las normativas con la cantidad de citas en orden decreciente.

En este cuadro se ve como las normativas creadas a partir de la declaración de derechos del niño, que orientan leyes y currículum y que es la que va dando los lineamientos de las metodologías para las políticas públicas, programas y proyectos. En el currículum quedan

plasmados los derechos infantiles como base del proceso formativo de la infancia. El juego es lo más relevante de este proceso, junto al desarrollo y la calidad de la educación, la familia aparece como uno de los puntos fuertes de las normativas. Ordenadas de mayor a menor en 5 lugares quedan los códigos de la siguiente manera:

1. i10, juego con 250 citas,
2. i8, desarrollo, con 230 citas.
3. i6, calidad con 190 citas.
4. i14, familia, con 106 citas.
5. i16, formación, con 89 citas.

Los cinco indicadores más nombrados señalan la orientación de las políticas públicas para la infancia. Capacitaciones, especializaciones y formaciones deberían unificar contenidos como, por ejemplo: el juego es considerado requerimiento del desarrollo y se nombra el término desarrollo psicomotor como parte del desarrollo infantil, lo que evidencia que existe un cambio o tránsito a nuevas conceptualizaciones a partir de investigaciones que sustentan las nuevas Bases curriculares de educación de párvulos.

Las bases curriculares de párvulos (2018) tiene la mayor cantidad de citas, lo que indica que tiene una mirada global hacia la infancia y sus procesos de desarrollo social y educativo. Se observa una clara tendencia a favorecer el desarrollo integral con la alta cantidad de la de citas en la dimensión D3 y en el indicador i8, incluso por sobre lo pedagógico y que lo redactan en el siguiente párrafo:

Definen los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia¹⁹, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral. Las habilidades constituyen

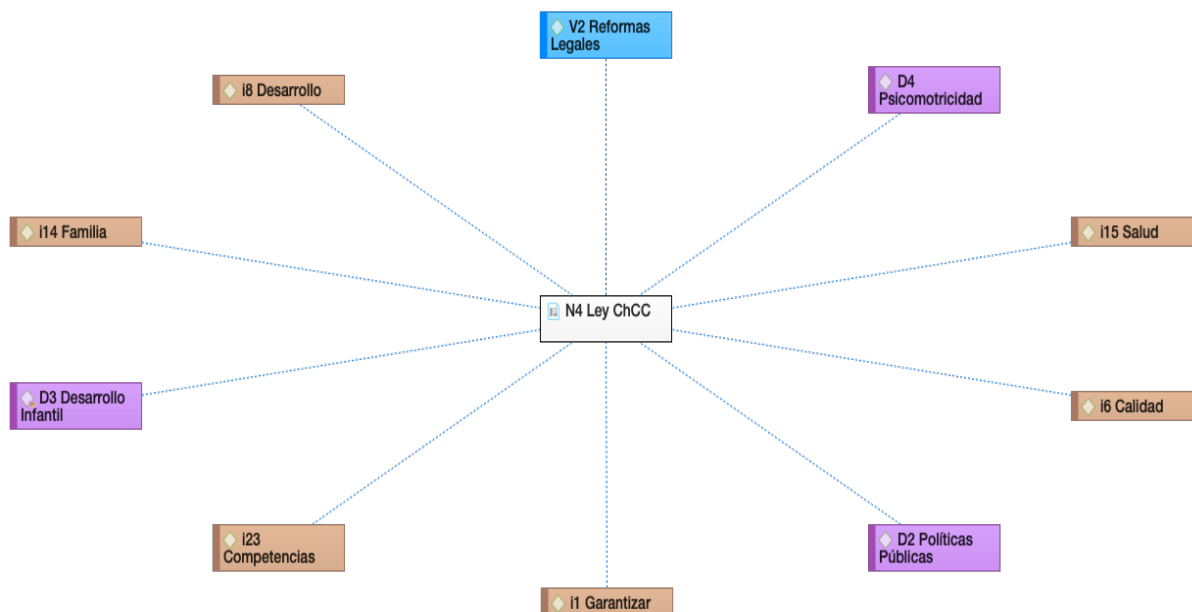
¹⁹ La Educación Parvularia es el sistema educacional chileno para niñas y niños de 0 a 6 años y propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad, en forma complementaria a la educación que realizan las familias (Mineduc, 2018).

capacidades para llevar a cabo procedimientos, estrategias y acciones con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse tanto en el ámbito cognitivo, psicomotriz, como afectivo y/o social. Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procedimientos y operaciones. Las actitudes son disposiciones comportamentales aprendidas hacia objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que orientan a determinados tipos de actuación (p.40).

Esto deja esclarecida la relación entre desarrollo infantil y el currículum, que se manifiesta en el núcleo *Corporalidad y Movimiento*, que pertenece al ámbito de Desarrollo personal y social, que es transversal curricularmente a todos los núcleos de las bases curriculares. Pero puede entenderse que es la educadora de párvulos quien debe gestionar profesionalmente este núcleo:

La organización de estos tres ámbitos, estrechamente relacionados entre sí, da cuenta de la integralidad en la que se construyen los aprendizajes. Tiene la intención de ordenar la prescripción curricular y el proceso formativo, permitiendo a las y los educadores mayor claridad para planificar, implementar y evaluar el trabajo educativo (p.38).

Por otro lado, la N4 ley ChCC es la que menos presencia tienen en dimensiones, variables e indicadores, pese a que es la más nombrada (15 veces) en las entrevistas (que se analizarán más adelante) como un hito legal que ha puesto en escena la protección social a la infancia. Es una ley corta, pero que su lineamiento es claro hacia dos caminos: 1. la protección social a través de diferentes programas y proyectos, colocando énfasis en las infancias y familias en mayor riesgo, caracterizando a nivel socioeconómico a la población y 2. el acompañamiento al desarrollo infantil. Esto queda reflejado en la siguiente figura donde se relacionan gráficamente las conexiones entre la ley y las dimensiones, variables e indicadores:

Figura 11*Red de N4 y códigos planteados*

Nota. Red de conexiones de la Ley ChCC con los códigos planteados.

La figura 11 demuestra que la Ley ChCC garantiza y acompaña al desarrollo infantil (D3), familias, la salud y que tiene relación con la Psicomotricidad porque coinciden en estos puntos garantes. Esto, sumado a la presencia del especializado en psicomotricidad en las orientaciones técnicas del 2012 (ChCC, 2012) sugiere que la psicomotricidad debería ser política pública en el sistema social, sobre todo en la Ley ChCC. Existe el mandato en la ley de entregar prestaciones a quienes están en diferentes riesgos, sobre todo a nivel social y económico, esto se puede apreciar en el siguiente artículo

Artículo 5°.- El Sistema contará con un instrumento que permita la caracterización socioeconómica de la población nacional, según lo establezca un reglamento expedido a través del Ministerio de Planificación, suscrito, además, por el ministro de Hacienda. Dicho instrumento deberá considerar, entre otros, factores de caracterización territorial. (p.3)

Esto demuestra la importancia de intervenir donde se presentan las mayores necesidades de pobreza, desigualdad, maltrato y otros factores que colocan en riesgo el desarrollo infantil y que es necesario detectar a través del nivel socio económico para el acceso a las prestaciones, lo que da a entender y verifica que este aspecto si afecta al desarrollo infantil y lo describe en los siguientes artículos:

Artículo 12: los beneficiarios deberán pertenecer a hogares que integren el 60% socioeconómicamente más vulnerable de la población nacional, según lo determine el instrumento señalado en el inciso primero del artículo 5° (p.5).

Artículo 13.- El subsistema "Chile Crece Contigo", considerará las múltiples dimensiones que influyen en el desarrollo infantil, otorgando, a iguales condiciones, acceso preferente a las familias beneficiarias de la oferta de servicios públicos, de acuerdo a las necesidades de apoyo al desarrollo de sus hijos, en programas tales como nivelación de estudios; inserción laboral dependiente o independiente; mejoramiento de las viviendas y de las condiciones de habitabilidad; atención de salud mental; dinámica familiar; asistencia judicial; prevención y atención de la violencia intrafamiliar y maltrato infantil. El acceso preferente estará dirigido a aquellas familias beneficiarias que pertenezcan a hogares que integren el 40% más vulnerable socioeconómicamente de la población, según lo determine el instrumento señalado en el artículo 5°, y que reúnan los requisitos para acceder a la oferta de servicios públicos señalada en el inciso anterior (p.5)

En el artículo 9° queda clara la articulación entre el ministerio de desarrollo social, de salud y de educación, que coincide con el planteamiento práctico de la psicomotricidad que relata Berruezo (2000) que el ámbito de la psicomotricidad en la salud, educación y socio-comunitario:

El espacio epistemológico de la psicomotricidad abarca, pues, las ciencias de la salud, de la educación, del movimiento, así como las técnicas de intervención; y el espacio profesional del psicomotricista se encuentra próximo (según el campo en que se desarrolle) al del fisioterapeuta en el área de la salud, al del profesor de educación física en el área de la educación y al del terapeuta ocupacional o ergoterapeuta en la atención social, y al del estimulador en el área de la prevención (p.39).

Artículo 9º.- Créase el subsistema de Protección Integral de la Infancia, denominado "Chile Crece Contigo", cuyo objetivo es acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y hasta su ingreso al sistema escolar, en el primer nivel de transición o su equivalente (p.4).

Asimismo, el subsistema podrá acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se encuentren matriculados en los establecimientos educacionales públicos hasta el primer ciclo de enseñanza básica, a través de los programas incorporados en la Ley de Presupuestos del Sector Público de cada año (p.4).

Se desprende de esta ley, la amplitud en la mirada de garantías de derechos hacia el desarrollo infantil, considerando el ámbito biológico, social y psicológico, además el acompañamiento a la trayectoria individual de cada niña y niño, coincidencia con la práctica psicomotriz.

Artículo 11º.- El programa eje del subsistema en referencia será el de "Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial", que consiste en el acompañamiento y seguimiento personalizado a la trayectoria del desarrollo de los infantes que cumplan los requisitos señalados en el inciso primero del artículo 9º, el que será ejecutado por el Ministerio de Salud (p.4).

Siguiendo con el análisis, los indicadores *i8Desarrollo* y *i10Juego* son las que tienen mayor cantidad de etiquetas en todas las normativas, lo que constata que son factores

fundamentales en la normativa chilena y que, al mismo tiempo, son principios de la psicomotricidad y que es el movimiento que sostiene estos contenidos. Entonces consolida la importancia de incorporar dispositivos psicomotrices en las escuelas y espacios respetuosos del desarrollo y el juego. Estos principios se deberían convertir entonces, en políticas públicas, con profesionales debidamente preparadas y preparados para la corporalidad, movimiento, juego y por, sobre todo, expertos en el desarrollo infantil. Se reflejan en las siguientes citas textuales de las BCEP: resaltar más la importancia de este hallazgo.

A través de corporalidad y movimiento, se espera potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos que le permitan reconocer y apreciar sus atributos corporales, descubrir sus posibilidades motrices, adquirir una progresiva autonomía para desplazarse y moverse, y que contribuyan a expandir sus procesos de pensamiento, satisfacer sus intereses de exploración, fortalecer su identidad, resolver problemas prácticos y expresar su creatividad. De esta manera, ampliarán sus recursos para actuar en el entorno, desarrollando un sentido de autonomía, bienestar, confianza y seguridad (p.61).

Uno de los importantes hitos de estas nuevas Bases curriculares es que define lo que es juego y lo diferencia de las actividades lúdicas en los Principios Pedagógicos, incluyendo al juego como un Principio, el Principio n°5 y donde se reconoce que el juego es la expresión de la estructura interna de cada niña y niño:

Hay algunas diferencias sutiles entre actividades lúdicas y juego. Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible. Por ejemplo, recoger hojas, pintar piedras, danzar al ritmo de una melodía, entre otros. Sin embargo, los juegos a diferencia de las actividades lúdicas como las anteriores, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas, que los hace muy valiosos para la Educación Parvularia, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino a sus requerimientos de desarrollo (p.32).

Esto propone un cambio en argumentos que deberían transformarse en el concepto de juego y de desarrollo infantil. Como se mencionó antes, al parecer existe un tránsito desde el desarrollo psicomotor a desarrollo infantil y se diferencia de juego con el de actividad lúdica.

Esto junto a que el marco teórico y paradigma en que se sustentan las normativas analizadas apoya la incorporación de la psicomotricidad en las políticas públicas (*Orientaciones Técnicas de cómo manejar una sala de psicomotricidad*). Ahora, plantea la posibilidad de cambio en la educación, desde los contenidos hacia la dinamización del desarrollo infantil a través del movimiento, el juego y la corporalidad, lo que tal vez, debería provocar un real cambio también en las mallas curriculares de las formaciones de pregrado universitarias.

Además, se define en estas Orientaciones Técnicas (2017) a la psicomotricidad y reconoce a psicomotricistas como especialistas que deben estar formados para poder gestionarla.

No solo es posible observar hechos y registrarlos a modo de una crónica de la sesión. Eso sería tremendamente complejo y prácticamente imposible de realizar, por ello el equipo de psicomotricistas puede, por razones propias, seleccionar un aspecto a observar o un grupo de niños en particular. Por ejemplo, “observaremos a Tomás, en el juego sensoriomotor, pues él parece muy pasivo” o “Veremos con quiénes juega María, que juega más bien sola, (p.33).

Convertirse en psicomotricista es un camino largo y a veces lleno de conflictos sociocognitivos. El adulto a cargo de la sesión debe establecer una relación de diálogo constante con los niños que asisten a la sala, que le permita comunicarse en forma ajustada con ellos. En este diálogo el psicomotricista necesita controlar siempre su nivel de emoción y no desbordarse frente a las manifestaciones y expresiones de niños y niñas. (p.48).

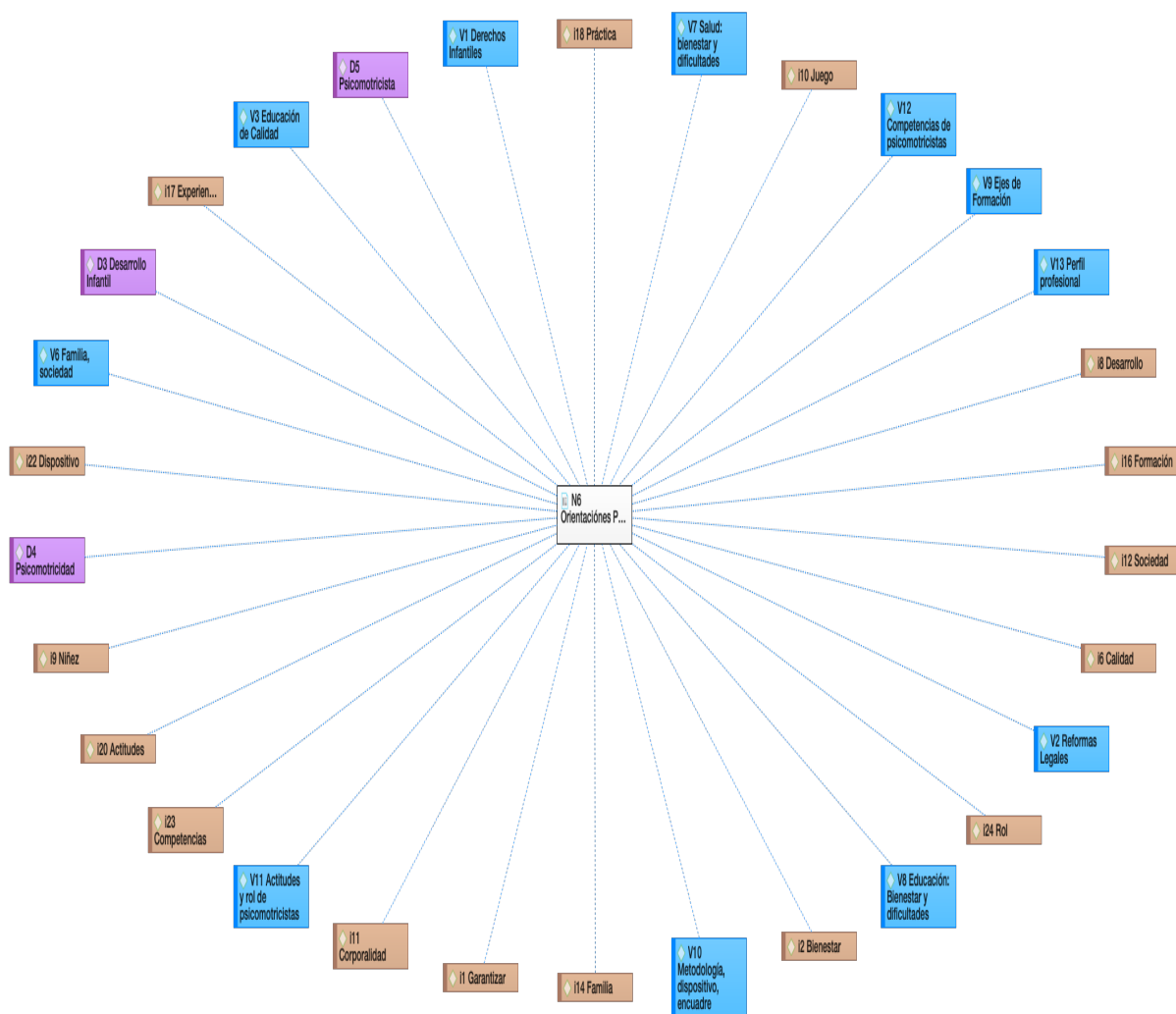
Estas definiciones demostrarían que desde el estado de Chile se reconocen características específicas de psicomotricistas y que lo diferencian de otras profesiones y, además, le asigna

competencias propias como la observación, comunicación y gestión emocional frente a las manifestaciones expresivas y emocionales de las infancias. Por lo tanto, se podría comenzar a hablar del dispositivo psicomotriz o el dispositivo técnico de la psicomotricidad donde está incluida o incluidos psicomotricistas con competencias específicas nombradas en la normativa.

La psicomotricidad, a través de las Orientaciones Técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad, está presente y la alta cantidad de citas en las diferentes normativas con los códigos planteados así lo reflejan. En la siguiente red se puede reflejar:

Figura 12

Red de N6 y códigos planteados

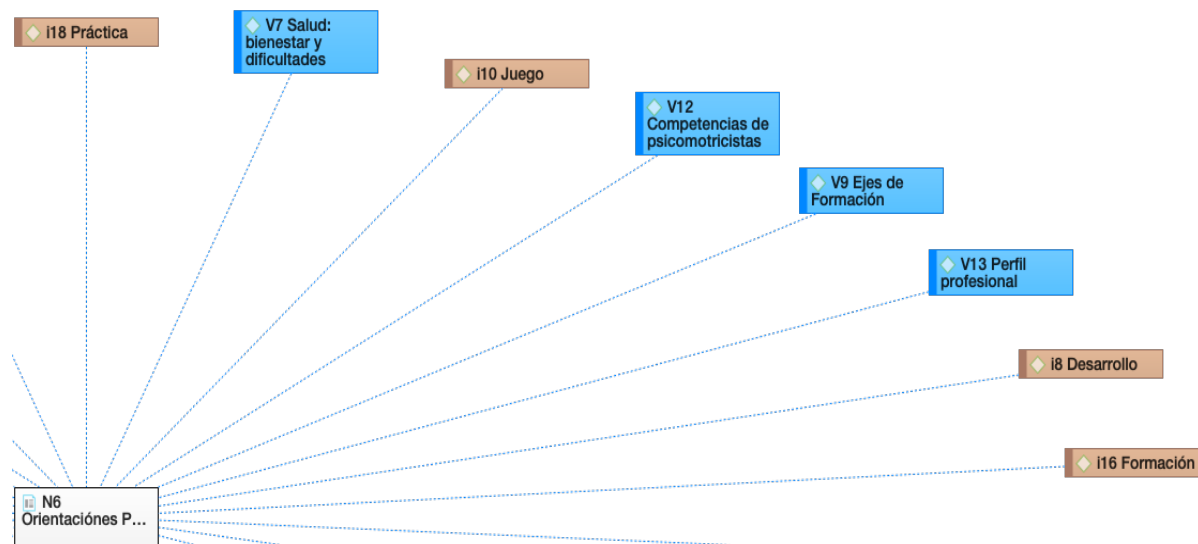


Nota. Red de conexiones entre las Orientaciones técnicas y códigos planteados

Se presentan en las siguientes figuras, la figura 12 dividida en 4 partes para la lectura ampliada de la N6:

Figura 13

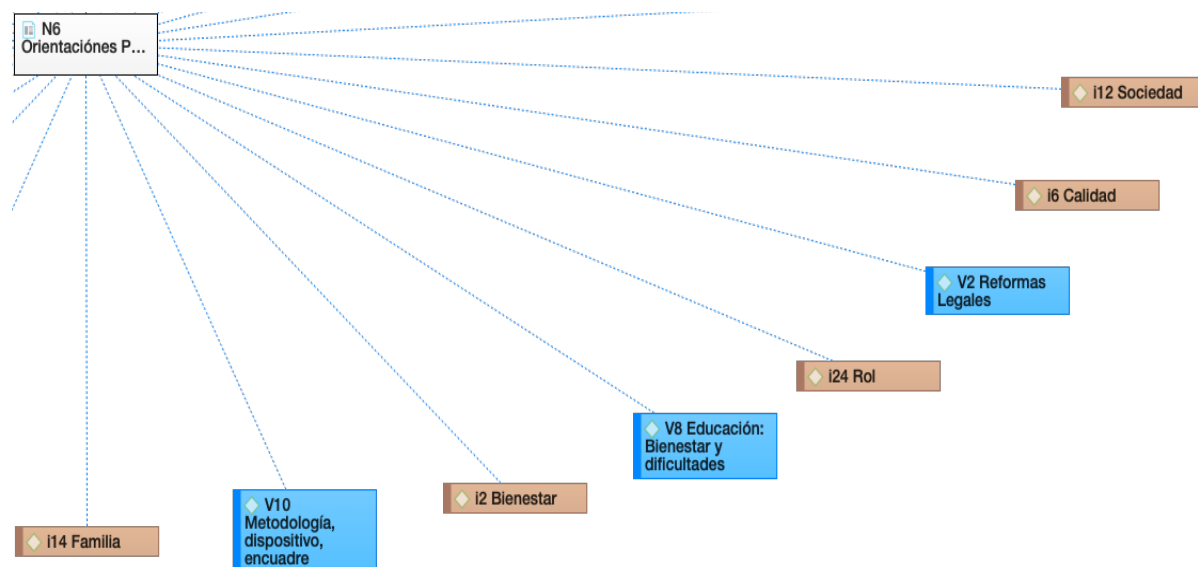
Red de N6 y códigos planteados ampliada



Nota. Red de conexiones entre las Orientaciones técnicas y códigos planteados

Figura 14

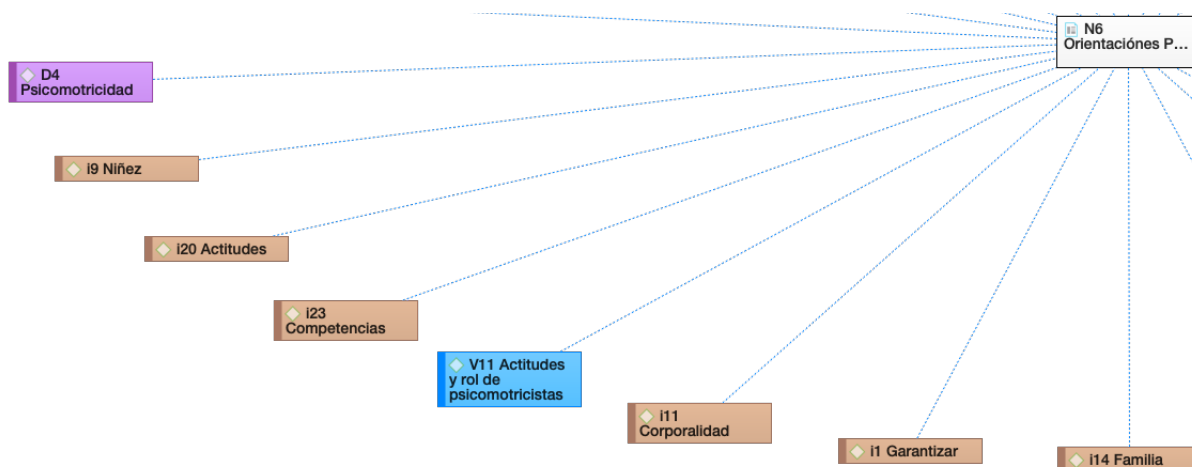
Red de N6 y códigos planteados ampliada



Nota. Red de conexiones entre las Orientaciones técnicas y códigos planteados

Figura 15

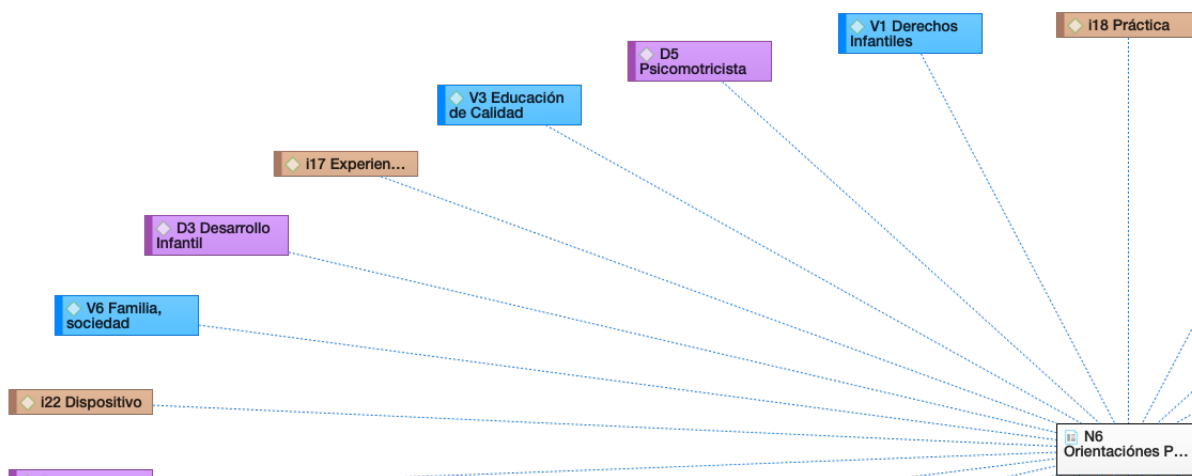
Red de N6 y códigos planteados ampliada



Nota. Red de conexiones entre las Orientaciones técnicas y códigos planteados

Figura 16

Red de N6 y códigos planteados



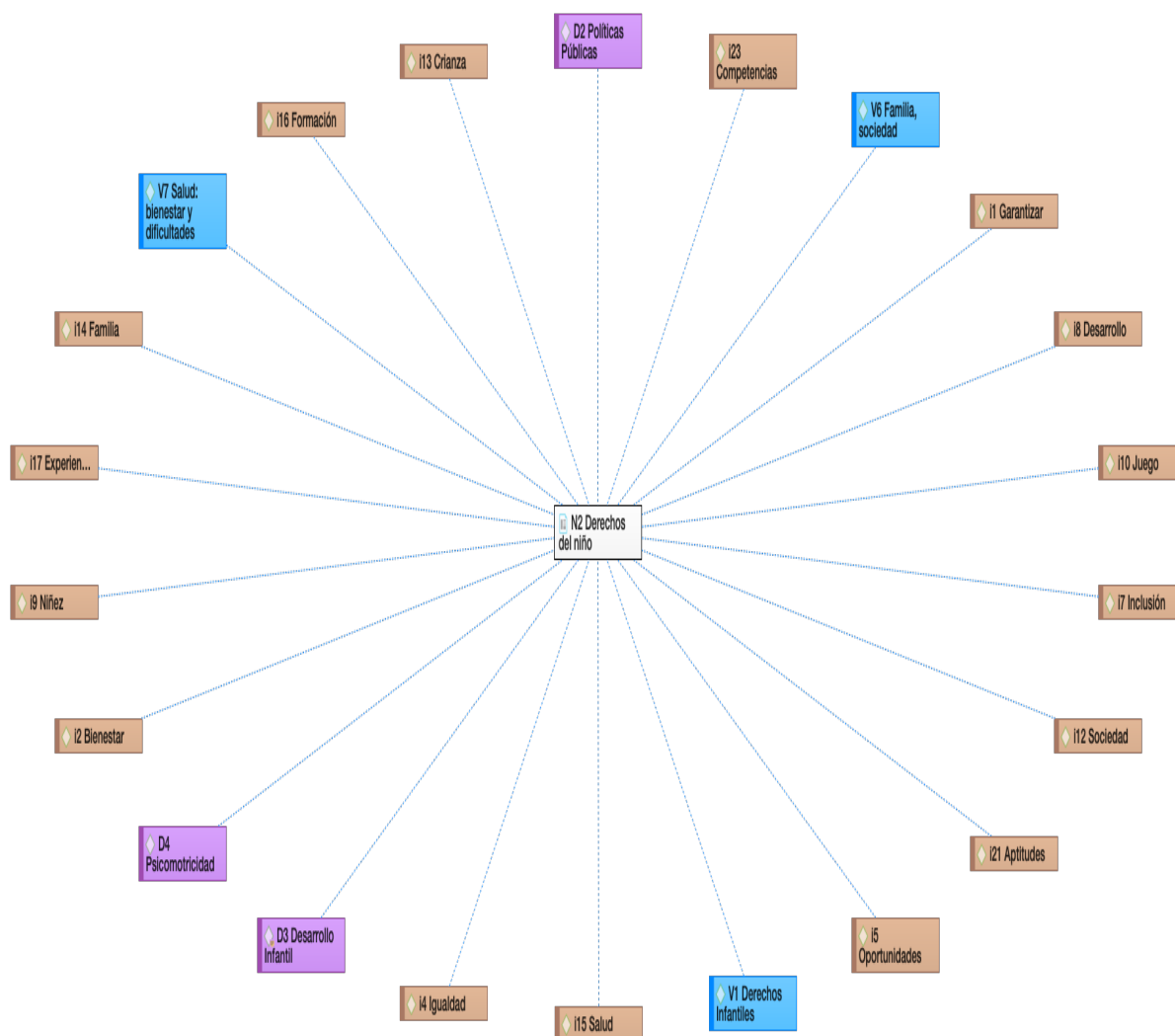
Nota. Red de conexiones entre las Orientaciones técnicas y códigos planteados

La figura 12 grafica como la N6, *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, está relacionada con 3 dimensiones (D3, D4 y D5), 11 variables (V1, V3, V5, V11, V10, V8, V2, V13, V9, V12 y V7) y 16 indicadores (i18, i17, i22, i9, i20, i23, i11, i1, i14, i2, i24, i6, i12, i16, i8, i10). Lo que coloca a la psicomotricidad como una posibilidad integral para apoyar el desarrollo y el proceso escolar.

En definitiva, se visualiza una coherencia desde la declaración de derechos del niño hacia las normativas relacionadas con el desarrollo y el currículo de la infancia, que son garantes de derechos en su totalidad y tienen un vocabulario que así lo representa. Además, se percibe el tránsito de conceptualizaciones que deben ser reflexionados en los ámbitos profesionales de la salud, sociocomunitario y educación y que están representados en los códigos planteados. Esto se puede visualizar en la siguiente figura:

Figura 17

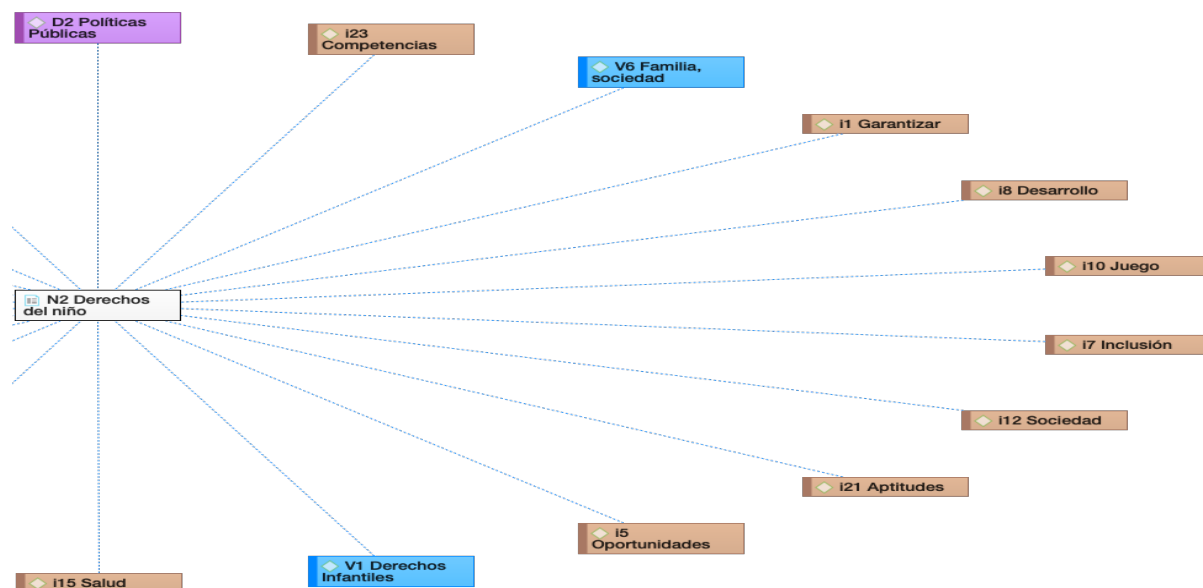
Red de N2 y códigos planteados



Nota. Red de conexiones entre la Declaración de derechos del niño y códigos planteados

Figura 18

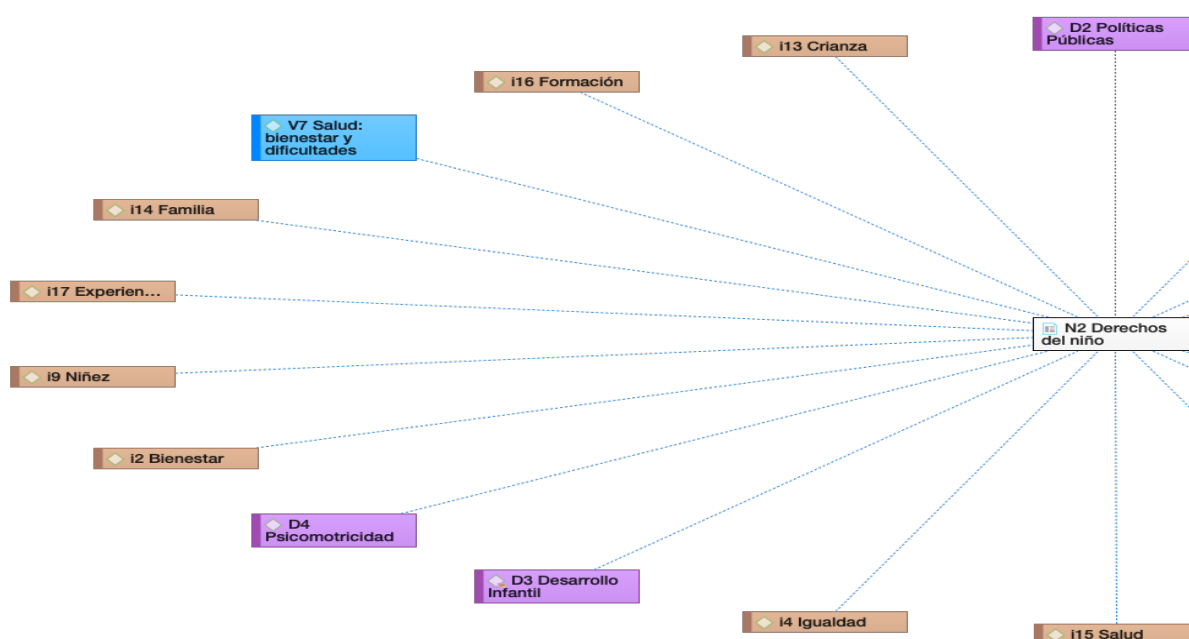
Red de N2 y códigos planteados ampliada



Nota. Red de conexiones entre la Declaración de derechos del niño y códigos planteados

Figura 19

Red de N2 y códigos planteados ampliada



Nota. Red de conexiones entre la Declaración de derechos del niño y códigos planteados

La N2, Derechos del niño, está relacionada con 3 dimensiones (D2, D3 y D4), con 3 variables (V6, V1, V7) y con 16 indicadores (i23, i1, i8, i10, i7, i12, i21, i5, i15, i4, i2, i9, i17, i14, i16, i13). Su relación es principalmente con las políticas públicas y se refleja en que las normativas estudiadas tienen enfoque de derecho, con el desarrollo infantil y los factores que la rodean como la familia, la sociedad y finalmente, con la psicomotricidad (D4) porque algunos contenidos o componentes de la psicomotricidad como el juego, el movimiento, la privacidad, expresión y otros, están presente en el dispositivo técnico.

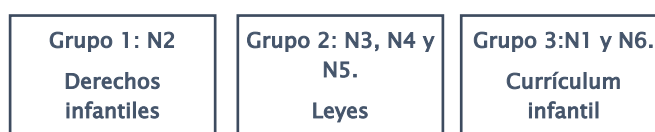
Se constata que la psicomotricidad está presente en las Bases curriculares de educación parvularia de Chile a través del módulo *Corporalidad y Movimiento*, que es de donde se desprenden las *Orientaciones Teóricas y Técnicas de cómo manejar la sala de psicomotricidad*. Además, su presencia se observa en la coherencia con la *Declaración de Derechos del Niño* y la *Ley ChCC* a través de la conceptualización y mirada garante con las infancias y sus familias, a través del paradigma y teoría con una mirada de respeto hacia la niñez y en su dispositivo específico que contempla a psicomotricistas y su formación. Por lo tanto, debería existir una reflexión relacionada con garantizar este derecho a toda la infancia a través de las y los profesionales formados que la desarrollen con la máxima calidad.

3.1.2 Resultados y análisis de citas de grupos de leyes y normas

Para un análisis de los datos diferenciado de las normativas, se crearon tres grupos según afinidad y especialización en diferentes posturas frente a la infancia. Por tanto, queda un grupo de derechos infantiles, un segundo grupo de leyes y el tercero de currículo infantil y que se reflejan en la siguiente figura:

Figura 20

Agrupaciones de normativas



Nota. Normativas según afinidad y rol frente al desarrollo infantil.

Se han construido en el software ATLAS.ti (versión 9.1.3) cuadros de coocurrencia de cada grupo de documentos entre los códigos de dimensiones, variables e indicadores. Esto permitirá una mirada y análisis más específico, pero sin perder la globalidad de las relaciones entre las normativas y su relación con los códigos planteados:

Tabla 19

Grupos de normativas

Códigos	N2 Gr=156		N3 Gr=210		N4 Gr=23		N5 Gr=201		Total	N1 Gr=687		N6 Gr=365		Total
D1 Desigualdad-Inequidad Gr=42	0	D1 Gr=42	1	0	0	0	1	D1 Gr=42	0	0	0	0	0	
D2 Políticas Públicas Gr=52	4	D2 Gr=52	3	1	1	1	5	D2 Gr=52	2	0	2	0	2	
D3 Desarrollo Infantil Gr=165	8	D3 Gr=165	9	2	0	0	11	D3 Gr=165	37	15	52	0	52	
D4 Psicomotricidad Gr=332	2	D4 Gr=332	3	1	0	0	4	D4 Gr=332	0	5	5	0	5	
D5 Psicomotricista Gr=133	0	D5 Gr=133	0	0	0	0	0	D5 Gr=133	0	18	18	0	18	
I1 Garantizar Gr=41	16	i1 Gr=41	6	1	10	17	i1 Gr=41	3	2	5	0	5	5	
I2 Bienestar Gr=67	14	i2 Gr=67	2	0	3	5	i2 Gr=67	29	2	31	0	31	31	
I3 Equidad Gr=22	0	i3 Gr=22	6	0	4	10	i3 Gr=22	4	0	4	0	4	4	
I4 Igualdad Gr=16	5	i4 Gr=16	4	0	5	9	i4 Gr=16	1	0	1	0	1	1	
I5 Oportunidades Gr=62	3	i5 Gr=62	5	0	6	11	i5 Gr=62	41	0	41	0	41	41	
I6 Calidad Gr=211	0	i6 Gr=211	35	1	119	155	i6 Gr=211	27	8	35	0	35	35	
I7 Inclusión Gr=23	1	i7 Gr=23	4	0	2	6	i7 Gr=23	9	0	9	0	9	9	
I8 Desarrollo Gr=469	24	i8 Gr=469	31	6	11	48	i8 Gr=469	132	26	158	0	158	158	
I9 Niñez Gr=10	1	i9 Gr=10	0	0	0	0	i9 Gr=10	2	3	5	0	5	5	
I10 Juego Gr=336	3	i10 Gr=336	0	0	0	0	i10 Gr=336	108	139	247	0	247	247	
I11 Corporalidad Gr=31	0	i11 Gr=31	0	0	0	0	i11 Gr=31	15	4	19	0	19	19	
I12 Sociedad Gr=89	7	i12 Gr=89	7	0	0	7	i12 Gr=89	22	2	24	0	24	24	
I13 Crianza Gr=40	4	i13 Gr=40	0	0	0	0	i13 Gr=40	3	0	3	0	3	3	
I14 Familia Gr=217	27	i14 Gr=217	8	4	4	16	i14 Gr=217	62	1	63	0	63	63	
I15 Salud Gr=114	22	i15 Gr=114	2	5	3	10	i15 Gr=114	6	0	6	0	6	6	
I16 Formación Gr=207	2	i16 Gr=207	44	0	1	45	i16 Gr=207	32	10	42	0	42	42	
I17 Experiencia Gr=93	1	i17 Gr=93	3	0	2	5	i17 Gr=93	9	15	24	0	24	24	
I18 Práctica Gr=120	0	i18 Gr=120	1	0	1	2	i18 Gr=120	22	19	41	0	41	41	
I19 Especialidad Gr=22	0	i19 Gr=22	5	0	1	6	i19 Gr=22	1	0	1	0	1	1	
I20 Actitudes Gr=65	0	i20 Gr=65	10	0	2	12	i20 Gr=65	30	18	48	0	48	48	
I21 Aptitudes Gr=7	1	i21 Gr=7	3	0	1	4	i21 Gr=7	0	0	0	0	0	0	
I22 Dispositivo Gr=13	0	i22 Gr=13	0	0	0	0	i22 Gr=13	1	4	5	0	5	5	
I23 Competencias Gr=59	2	i23 Gr=59	10	1	17	28	i23 Gr=59	1	6	7	0	7	7	
I24 Rol Gr=82	0	i24 Gr=82	2	0	0	2	i24 Gr=82	13	9	22	0	22	22	
V1 Derechos Infantiles Gr=87	2	V1 Gr=87	4	0	1	5	V1 Gr=87	15	3	18	0	18	18	
V2 Reformas Legales Gr=53	0	V2 Gr=53	0	1	2	3	V2 Gr=53	3	1	4	0	4	4	
V3 Educación de Calidad Gr=51	0	V3 Gr=51	2	0	5	7	V3 Gr=51	11	2	13	0	13	13	
V4 Currículum Gr=47	0	V4 Gr=47	0	0	0	0	V4 Gr=47	11	0	11	0	11	11	
V5 O. T. de Psicomotricidad Gr=20	0	V5 Gr=20	0	0	0	0	V5 Gr=20	0	0	0	0	0	0	
V6 Familia, sociedad Gr=109	3	V6 Gr=109	1	0	0	1	V6 Gr=109	10	1	11	0	11	11	
V7 Salud: bienestar y dificultades Gr=91	3	V7 Gr=91	0	0	0	0	V7 Gr=91	2	1	3	0	3	3	
V8 Educación: Bienestar y dificultades Gr=43	1	V8 Gr=43	0	0	0	0	V8 Gr=43	5	2	7	0	7	7	
V9 Ejes de Formación Gr=146	0	V9 Gr=146	0	0	0	0	V9 Gr=146	0	7	7	0	7	7	
V10 Metodología, dispositivo, encuadre Gr=126	0	V10 Gr=126	0	0	0	0	V10 Gr=126	13	23	36	0	36	36	
V11 Actitudes y rol de psicomotricistas Gr=72	0	V11 Gr=72	0	0	0	0	V11 Gr=72	3	11	14	0	14	14	
V12 Competencias de psicomotricistas Gr=65	0	V12 Gr=65	0	0	0	0	V12 Gr=65	2	6	8	0	8	8	
V13 Perfil profesional Gr=57	0	V13 Gr=57	0	0	0	0	V13 Gr=57	4	2	6	0	6	6	
Totales	156	Total	211	23	201	435	Total	691	365	1056				

Nota: Coocurrencia de cada grupo de normativas y su presencia en los códigos.

Al presentar los datos por grupos queda de la siguiente manera:

Tabla 20

Grupos de normativas y total de citas

Grupo 1 de normativas Derechos infantiles	Grupo 2 de normativas Leyes	Grupo 3 de normativas Currículo infantil
N2 con 156 citas.	N3 con 211 citas. N5 con 201 citas. N4 con 23 citas.	N1 con 691 citas N6 con 365 citas.
Total 156 citas	Total 435 citas	Total 1056 citas
Promedio por documento: 156 citas	Promedio por documento: 145 citas	Promedio por documento: 528 citas

Nota. Se presentan el total de citas que tiene cada grupo de normativas, de manera resumida.

Al existir diferente cantidad de normativas en cada grupo, se saca un promedio por cada uno de ellos. Por eso es por lo que se puede apreciar que las 3 leyes tienen menos citas que los derechos infantiles y que el currículum infantil y orientaciones teóricas tienen una mayor cantidad. El aumento de citas en el grupo 3 de normativas, al parecer tiene la lógica de ser más específica y conducir la intervención profesional, entonces, un grupo da el enfoque, otro lo norma y el último guía. Pero en los siguientes análisis de entrevistas y cuestionarios se comprenderá el grado de lógica planteada por las citas.

Se puede observar que el grupo 3 es el que tiene mayor cantidad de citas, podría ser porque el currículum es el que se relaciona directamente con las diferentes profesiones y metodologías a seguir según las directrices, orientaciones y leyes. Las profesiones a nivel curricular deberían ser del área de la educación por lo pedagógico que propone las bases curriculares, pero también se esboza que deberían participar profesionales del área de la salud con especialización en desarrollo infantil, diferenciación que ya fue entregada por Berruezo (2000). Además, está la mirada garante de derechos infantiles que se certifica que está presente y nombrada en todas las normativas estudiadas y según la cantidad de citas, incluso la psicomotricidad, el especialista en psicomotricidad, según deja ver las orientaciones técnicas (Mineduc, 2017).

Al parecer, también se haría necesario aclarar el término del desarrollo como acción de profesionales de la salud, sin confundir el desarrollo con actividades pedagógicas. Así mismo, reflexionar sobre algunos conceptos que se mencionan en las normativas, por ejemplo, desarrollo psicomotor que es parte del desarrollo integral; juego, que es requerimiento del desarrollo e incluso, un factor del desarrollo. También se debe resaltar la presencia de los indicadores específicos de psicomotricistas, como la experiencia, práctica, actitudes y competencias, lo que podría impulsar a su presencia, al menos en la educación temprana de 0 a 6 años.

Para resumir, en la siguiente tabla se observan las cinco mayores citas de cada normativa, lo que permite tener una visualización diferente de los datos entregados por grupos:

Tabla 21

Citas de mayor a menor cantidad de cada normativa

Doc.	Código y citas	Código y citas	Código y citas	Código y citas	Código y citas
Grupo 1 N2	i14 Familia 27 citas	i8 Desarrollo 24 citas	i15 Salud 22 citas	i1 Garantizar 16 citas	i2 Bienestar 14 citas
Grupo 2 N3	i16 Formación 44 citas	i6 Calidad 35 citas	i8 Desarrollo 31 citas	i20 Actitudes i23 Competencias 10 citas cada una	D3 Des. infantil 9 citas
Grupo 2 N4	i8 Desarrollo 6 citas	i15 Salud 4 citas	i14 Familia 4 citas	D3 Des. infantil 2 citas	D2 Pol. Púb. D4 Psicomotricidad i1 Garantizar i6 Calidad i23 Competencias V2 Ref. legales 1 cita
Grupo 2 N5	i6 Calidad 119 citas	i23 Competencias 17 citas	i8 Desarrollo 11 citas	i1 Garantizar 10 citas	i5 Oportunidades 6 citas
Grupo 3 N1	i8 Desarrollo 132 citas	i10 Juego 108 citas	i14 Familia 62 citas	i5 Oportunidades 41 citas	D3 Des. infantil 37 citas
Grupo 3 N6	i10 Juego 139 citas	i8 Desarrollo 26 citas	i18 Práctica 19 citas	D5 Psicomotricista i20 Actitudes 18 citas	i17 Experiencia 15 citas

Nota: Se presentan cada normativa y las cinco primeras mayorías en citas.

La ley educativa tiene una cantidad notoria del indicador i16 *formación*, porque la ley reconoce la integralidad del ser humano y que la educación es un proceso de aprendizaje continua y da prioridad a valores como la inclusión, integralidad, interculturalidad, autonomía, diversidad y otros, que señalan un camino educativo de formación más que académico. Sería interesante reflexionar respecto a esta orientación formativa de la ley, porque incluye a lo académico y otros ámbitos del desarrollo.

El indicador i10 *juego* aparece en niveles altos de citas, por lo que ratifica que es uno de los pilares de las normativas, esto debe ser porque es un derecho de la infancia, así también aparecen las dimensiones *D4 psicomotricidad* y *D5 psicomotricista*, crucial para este estudio porque se entiende que la psicomotricidad debe estar en las políticas públicas y que psicomotricistas deben gestionar esta técnica de intervención. Este dato abre la posibilidad a la creación de la carrera o licenciatura de psicomotricidad.

Por otro lado, la *D4 Psicomotricidad* aparece en la ley ChCC, lo que significa que la psicomotricidad está contenida dentro de la ley, pero no está como política pública con profesionales especializados, tal como propone su orientación técnica del año 2012.

Esta orientación técnica está dirigida a todos los profesionales y técnicos que trabajan en las diferentes modalidades de apoyo al desarrollo integral infantil; educadoras de párvulos, kinesiólogos(as), psicólogos(as), terapeutas ocupacionales, educadoras diferenciales, fonoaudiólogos(as), especialistas en psicomotricidad, y técnicos(as) paramédicos. También para los profesionales que se encargan de la gestión de procesos de apoyo para las modalidades de atención, como gerentes de los Servicios de Salud, encargados regionales y comunales de Chile Crece Contigo y otros equipos de salud que realicen atención directa de niños y niñas (p.10).

Entonces, la psicomotricidad y psicomotricistas, debería estar presente en la política pública social como un dispositivo técnico, apoyando el desarrollo infantil y a sus familias. Se abre la

posibilidad de estudiar el motivo de que no esté incluida dentro de los recursos de intervención de manera oficial.

Se puede observar que el concepto familia está presente en todos los grupos de normativas como uno de los factores más etiquetados. Esto deja establecido la importancia de trabajar en conjunto, considerando este trabajo hacia el desarrollo infantil, que es el concepto que aparece en todas las normativas. Entonces aparece también la necesidad de apoyar a las familias para la potenciación del desarrollo infantil.

El desafío entonces es el trabajo con las familias, siempre desde el desarrollo y no tanto desde lo académico o pedagógico, siempre con proyectos que demuestren un impacto en la infancia y su desarrollo y bienestar. Hablar del bienestar de la familia, sobre todo a nivel de salud mental es fundamental. El factor salud aparece en dos de los grupos como uno de los conceptos que más aparece en dos primeros grupos, lo que indicaría que toda acción que se realice en la infancia debería ir orientada a ese factor.

El grupo tres de normativas presenta las mayores etiquetas en: desarrollo, juego, familia, oportunidades y psicomotricista. Es importante porque que instala la necesidad de que psicomotricistas deberían estar presentes como una oportunidad para las familias, infancia (desarrollo infantil) y garantizando el juego. Además, es necesario relacionar el concepto desarrollo con salud y no con educación, pero si con la necesidad de que ambos ámbitos trabajen en conjunto.

3.1.3 Resultados y análisis de palabras de leyes y normas

En el software ATLAS.ti se construye el análisis de palabras, que permite estudiar los datos desde otro punto de vista, entendiendo hacia dónde va direccionado el contenido de cada ley. Se utilizará la misma metodología: análisis global y análisis de grupos de normativas a través de nubes de palabras y gráficos.

Para este estudio se depuró las apariciones de palabras creando una lista de exclusión y dejando solo las que tienen relación con la investigación y tema planteado, eliminando pronombres, preposiciones, artículos etc.

En la siguiente figura se puede observar las palabras de todas las normativas:

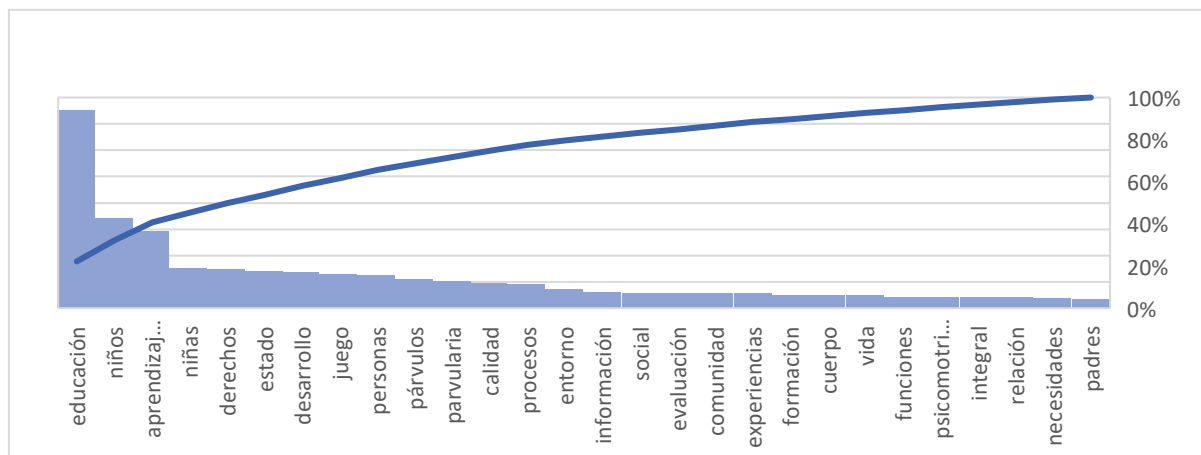
Figura 21

Nube de palabras normativas



Nota. Nube de palabras de mayor presencia en las normativas de infancia

La palabra educación es la palabra que mayor presencia tiene en todas las normativas, lo que podría significar o confirmar que la educación el factor principal de las garantías de derechos en Chile y la encargada de engranar parte de las necesidades de la infancia, porque como se mencionó antes, están las necesidades de salud y sociales que deben estar relacionadas con la educación.

Gráfico 3*Palabras de normativas*

Nota. Gráfico de palabras de mayor presencia en las normativas de infancia

En el gráfico 3 y tabla 22 se presentan las 20 palabras más nombradas:

Tabla 22*Cantidad de palabras*

Lugar	Palabra	Cantidad
1°	educación	1507
2°	niños	686
3°	aprendizaje	587
4°	Niñas	308
5°	Estado	284
6°	Desarrollo	273
7°	Juego	264
8°	Personas	255
9°	Parvularia	207
10°	Calidad	195
11°	Procesos	187
12°	Derechos	296
13°	Entorno	147
14°	Párvulos	222
15°	Información	124
16°	social	120
17°	Evaluación	116
18°	Comunidad	114
19°	Experiencias	114
20°	Formación	102

Nota. Se presentan las palabras de mayor presencia en el total de las normativas

La palabra de mayor presencia es la educación, lo que reafirma que la trayectoria de vida de cada persona está determinada por la educación y su calidad, declaración que se entiende en la definición que se hace en el Artículo 2º de la Ley:

Art. 2o. La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (p.1).

En esta definición de educación se expresa claramente que es un proceso directamente relacionado con el desarrollo de las personas en todos los ámbitos, con garantía de derechos y con las capacidades para la diversidad, participación en la comunidad y tener un rol en el desarrollo del país. Además, se reconoce nuevamente, a la familia, lo permite visualizar el estilo y enfoque de metodologías escolares que se incluyan en este proceso, dejando en un segundo plano lo académico y en primer lugar al desarrollo humano. Se complementa este proceso con la educación informal, que se define en el mismo artículo:

La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición²⁰ del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona (Art. 2º, p.1).

²⁰ Tuición: Acción y efecto de guardar o defender. RAE (2022)

Este párrafo insinúa que la autonomía es uno de los objetivos de la ley educativa y que debe estar protagonizando este proceso la familia y el entorno donde se desarrolla la persona. De ahí la importancia de los ambientes donde las infancias evolucionan.

Pese a esta mirada integral del desarrollo y de las garantías de derechos que se ven reflejas en las palabras, aun se nombra más la palabra niños, con 686 apariciones, que la palabra niñas, con 308 apariciones. El género es un discurso que aún no se traspa a la narrativa y se debería reflexionar al respecto. Se analizará en los grupos de normativa que pasa con este aspecto.

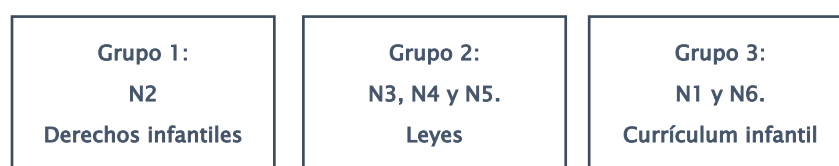
El desarrollo y juego aparecen dentro de las palabras más nombradas y con casi la misma cantidad (273 desarrollo, 264 juego), lo que reafirma lo que ya se relató en el análisis de citas. Aparece nuevamente la psicomotricidad como la profesión o especialización que debería estar acompañando el desarrollo infantil y garantizando el juego (Hernández Lechuga, Martínez-Mínguez, 2022).

3.1.4 Resultados y análisis de palabras de grupos de leyes y normas

Al igual que con anterioridad, se analizan las palabras diferenciadas de las normativas. Se crearon tres grupos según afinidad y especialización en diferentes posturas frente al desarrollo infantil. Esto aparece en el análisis anterior, donde se evidenciaron diferencias ante los diferentes roles en el desarrollo infantil. Entonces, queda un grupo de derechos infantiles, un segundo grupo de leyes y el tercero de currículo infantil:

Figura 22

Grupos de normativas

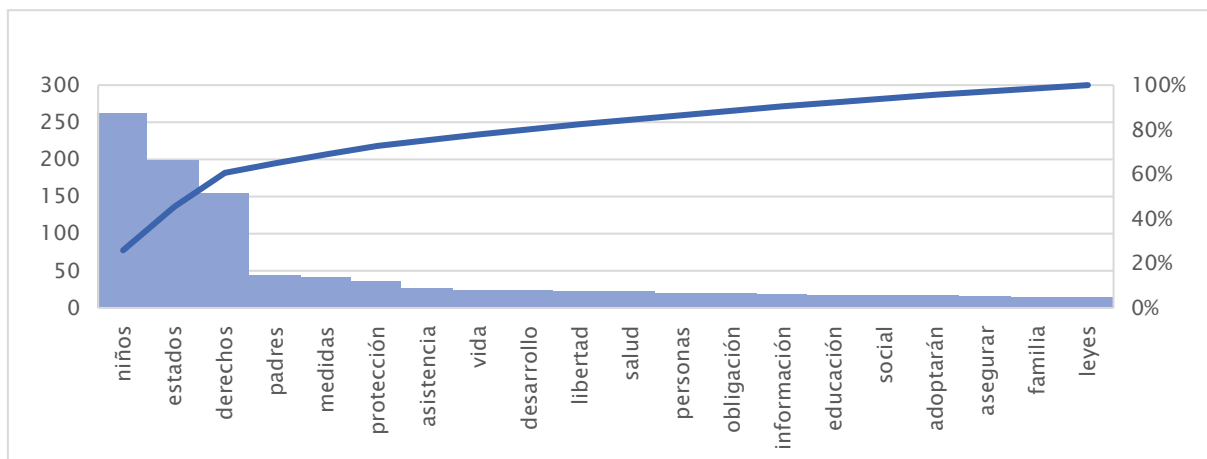


Nota. Normativas según afinidad y rol frente al desarrollo infantil.

Se presentan las cantidades en gráficos por cada grupo y posteriormente en un resumen de los tres grupos:

Gráfico 4

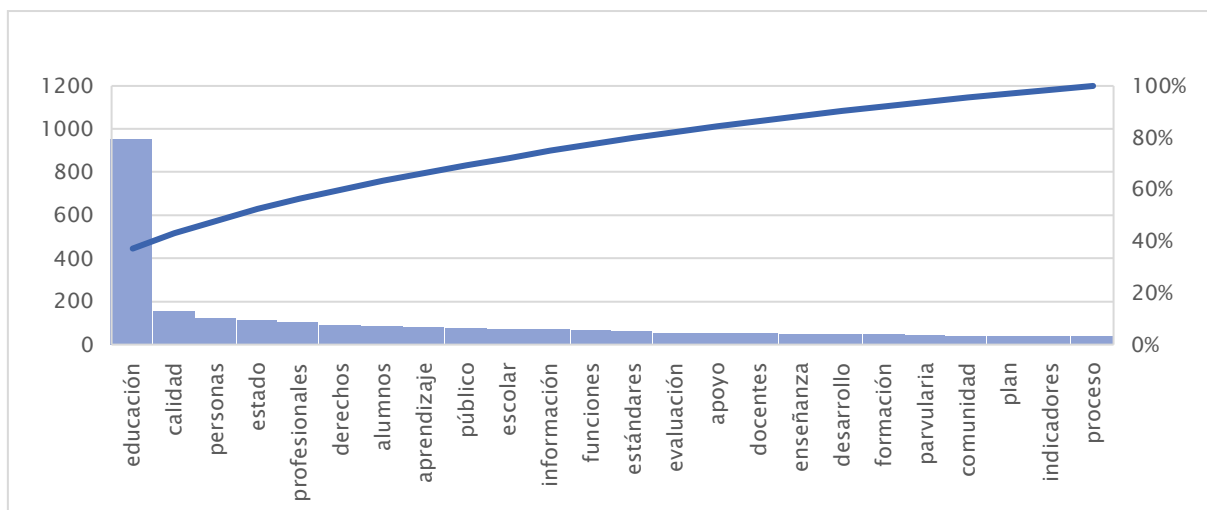
Grupo 1 de palabras de normativas



Nota. Gráfico de presencia y frecuencia de palabras de normativas del grupo 1.

Gráfico 5

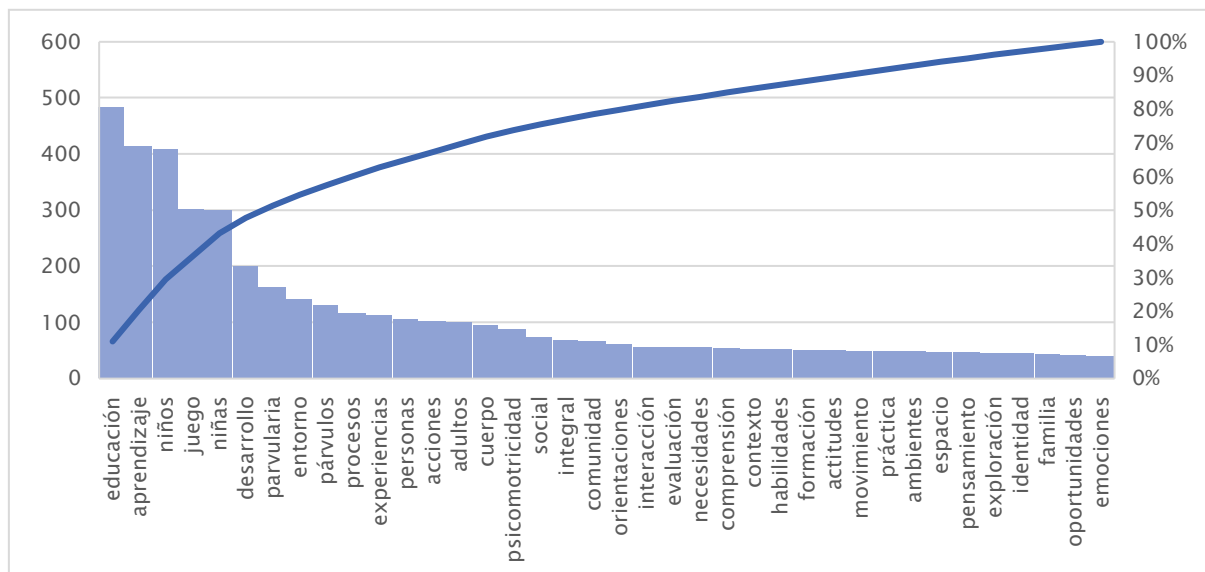
Grupo dos de palabras de normativas



Nota. Gráfico de presencia y frecuencia de palabras de normativas del grupo 2.

Gráfico 6

Grupo tres de palabras de normativas



Nota. Gráfico de presencia y frecuencia de palabras de normativas del grupo 3.

Tabla 23

Grupos de palabras

Lugar	Grupo 1 palabras normativas	Cantidad palabras grupo 1	Grupo 2 palabras normativas	Cantidad palabras grupo 2	Grupo 3 palabras normativas	Cantidad palabras grupo 3
1°	Niños	263	Educación	956	Educación	483
2°	Estados	199	Calidad	157	Aprendizaje	414
3°	Derechos	155	Personas	124	Niños	409
4°	Padres	45	Estado	116	Juego	302
5°	Medidas	42	Profesionales	104	Niñas	300
6°	Protección	36	Derechos	93	Desarrollo	200
7°	Asistencia	27	Alumnos	85	Parvularia	163
8°	Vida	25	Aprendizaje	79	Entorno	142
9°	Desarrollo	24	Público	78	Párvulos	131
10°	Libertad	23	Escolar	72	Procesos	116

Nota: Se presentan los 10 primeros lugares de menciones de palabras de cada grupo.

Observando las palabras divididas en los tres grupos propuestos, aparece información interesante, por ejemplo, en la declaración de derechos del niño queda claro que el objetivo es la infancia, sus derechos, protección y asistencia (Unicef, 2000):

considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la carta de las naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad (p.2)

Lo que debería generar, según la misma declaración, instancias en cada estado que garantice los derechos infantiles. Además, señala que esto será con su máximo esfuerzo económicos, como señala en el Art. 4. Esto demuestra que Chile adquirió el compromiso de modificar la legislación para estas garantías:

Los estados parte adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente convención. en lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los estados parte adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional (p.4).

Una singularidad de la cita anterior es que, al hablar de los derechos sociales como uno de los fundamentales en la infancia, le da coherencia a la promulgación, en el año 2009, de la Ley 20.379 (Mindeso, 2015), ChileCreceContigo, que es definida según el Art. 1°

Artículo 1o.- El Sistema Intersectorial de Protección Social, en adelante "el Sistema", es un modelo de gestión constituido por las acciones y prestaciones sociales ejecutadas y coordinadas por distintos organismos del Estado, destinadas a la población nacional más vulnerable socioeconómicamente y que requieran de una acción concertada de dichos organismos para acceder a mejores condiciones de vida.

El Ministerio de Planificación tendrá a su cargo la administración, coordinación, supervisión y evaluación de la implementación del Sistema (p.1).

En el grupo dos, entonces, queda demostrada la orientación de las leyes: La educación, la calidad, las personas y como se relata anteriormente, la protección de derechos sociales. La

legislación chilena tiene como objetivo el desarrollo máximo de los ámbitos físicos, emocionales y sociales de las personas y reconoce que es en la infancia el momento de cimentarlo, como señala el art. 9° de la ley ChCC, donde se están presente la salud, la educación y social:

Artículo 9o.- Créase el subsistema de Protección Integral de la Infancia, denominado "Chile Crece Contigo", cuyo objetivo es acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y hasta su ingreso al sistema escolar, en el primer nivel de transición o su equivalente. Asimismo, el subsistema podrá acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se encuentren matriculados en los establecimientos educacionales públicos hasta el primer ciclo de enseñanza básica, a través de los programas incorporados en la Ley de Presupuestos del Sector Público de cada año.

Al igual que el art. 2° de la Ley de educación:

Art. 2o. La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

En el grupo tres las principales palabras son *educación*, *aprendizaje* y *niños*. Aparece el *juego* dentro de las diez mayorías, al igual que el *desarrollo* y *entorno*. La profesionalidad, que aparece en la figura de la "parvularia" puede significar que la acción en este nivel estaría en su totalidad, a la Educadora de párvulo, lo que podría dificultar la garantía de todas las

necesidades de las infancias en sus primeros años de vida, es decir, el juego y el desarrollo deberían estar a cargo de profesionales de la salud y sociales, tal como se propone en el art. 9° de la ley ChCC que se presentó anteriormente.

Por lo tanto, en este aspecto, podría aparecer la incoherencia profesional, con la integralidad de la infancia: su desarrollo integral y al estar solo con una profesión, se vulnerarían sus derechos.

Pero en las palabras, aparece la *psicomotricidad* (que se puede apreciar en el gráfico 6) Esto le da la coherencia a lo planteado con anterioridad al incorporar a psicomotricistas, que también está nombrado en las normativas del grupo 3:

El material que presentamos, “Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad” (Mineduc, 2017), forma parte del programa de Corporalidad y Movimiento y se enmarca entre las innovaciones pedagógicas de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Estas se proponen responder al desafío de generar un cambio de paradigma para transformar la escuela y el modo de entender la formación integral durante la niñez y toda la trayectoria escolar (p.3).

Por lo tanto, la psicomotricidad acompañaría a la educadora de párvulo y puede cumplir el rol en relación con el desarrollo infantil, como aparece en el mismo texto:

La implementación de salas de psicomotricidad responde a nuevos paradigmas sobre desarrollo infantil y a la necesidad de contar con estos espacios para acompañar y apoyar durante la primera infancia, la organización de las funciones cerebrales y el desarrollo de las primeras estructuras psicofísicas, que le permitirán a niños y niñas relacionarse consigo mismo, el mundo afectivo, del conocimiento y el entorno social y cultural (p.3).

En el texto se introduce una reflexión sobre el lugar que ocupa la corporeidad en el mundo educativo, el valor que tiene el juego espontáneo y la motricidad libre y finalmente, el manejo técnico pedagógico de una sala de psicomotricidad (p.3).

Se entiende que la educadora de párvulos debería estar a cargo de todo sola, incluso del núcleo *Corporalidad y Movimiento* y de la psicomotricidad, pero esto lo deja resuelto el texto de las *Orientaciones Técnicas*:

Es importante señalar que, en la práctica psicomotriz, el psicomotricista debe creer en las personas, independiente de la edad y las dificultades que presenten. Requiere ser empático, favorecer la comunicación y la comprensión de las experiencias de cada uno y acogerlas con respeto. Además, mantener un adecuado ajuste tónico-postural, que transmita el placer de estar ahí y proporcionar un ambiente seguro y afectivo. Además, debe tener objetivos claros, considerar las necesidades de cada persona, adaptarse a ellas y permitir en todas las actividades el acceso a la simbolización (p. 51).

Nombra a psicomotricistas y ciertas competencias que debe tener para poder incorporar esta innovación a la escuela y poder realizar los cambios y transformaciones que se sugieren:

Este aspecto es un constante desafío a la hora de implantar una innovación de esta naturaleza, en un sistema que no posee las competencias técnicas requeridas, lo que exige capacitar permanentemente a quienes desempeñan el rol de acompañantes de los juegos (p. 50).

Por lo tanto, la Psicomotricidad y psicomotricistas están incorporados dentro de las bases curriculares a través del núcleo *Corporalidad y Movimiento* de donde se desprenden las *Orientaciones Teóricas y Técnicas para el manejo de Sala de Psicomotricidad*, donde se nombran competencias de psicomotricistas, que se desprenden del texto, que se adquieren en una capacitación permanente.

Lo que plantea el desafío de nuevas líneas de investigación y proyectos para la inclusión no solo de salas de psicomotricidad, si no que de psicomotricistas apoyar a la educación, el aprendizaje de las infancias a través del acompañamiento del desarrollo y su potenciación.

3.2 Resultados y análisis de Entrevistas

El proceso de análisis de las entrevistas comenzó con la transcripción de los audios a documentos de textos, diez en total, uno para cada entrevista (anexo C6.5). Se analizan en un primer momento las citas en el software ATLAS.ti, etiquetando cada código que aparecía en el discurso de entrevistadas y entrevistados. En un segundo momento, se extraen las ideas principales de cada entrevista y generan y finalmente el análisis de palabras. Se presentan en la tabla 24 los entrevistas y la presentación de cada profesional que ha participado.

Tabla 24

Entrevistas: profesiones y cargos

Entrevistas	CÓDIGO
Profesional del Programa corporalidad y movimiento, Ministerio de Educación.	E1
Autora de Orientaciones Técnicas de Psicomotricidad. Rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.	E2
Médico y especializado en psicomotricidad.	E3
Directora carrera kinesiología con especializaciones en psicomotricidad	E4
Trabajadora del Departamento de Educación Pública, Ministerio de Educación.	E5
Profesora en la educación pública, especializada en psicomotricidad.	E6
Directora del Centro Educacional San Joaquín.	E7
Directora Máster Psicomotricidad.	E8
Dirección Fundación Aprender en movimiento.	E9
Coordinadora formación máster Psicopraxis.	E10

Nota: Ámbitos de representación laboral y relación con la psicomotricidad de entrevistadas y entrevistados

3.2.1 Resultados y análisis de citas de entrevistas

Para el análisis de citas de las entrevistas se etiquetó cada código planteado (dimensiones, variables e indicadores), cuando aparecía en los textos. Se construyeron documentos Word después de transcribir los audios grabados en el programa Meet. El traspaso de audio a texto

se realizó con la aplicación de Google Workspace. Se construye en el software ATLAS.ti (versión 9.1.3) la tabla 25 de coocurrencias para comenzar el análisis de todos los documentos de entrevistas juntos.

Tabla 25

Coocurrencias de códigos y entrevistas

	E1 Gr=268	E2 Gr=236	E3 Gr=233	E4 Gr=205	E5 Gr=127	E6 Gr=246	E7 Gr=110	E8 Gr=154	E9 Gr=196	E10 Gr=151	Total
D1 Desigualdad–Inequidad Gr=42	1	9	3	4	5	7	5	1	5	1	41
D2 Políticas Públicas Gr=52	11	5	1	1	5	3	6	5	1	3	41
D3 Desarrollo Infantil Gr=165	18	5	5	7	8	9	6	4	4	6	72
D4 Psicomotricidad Gr=332	7	27	51	34	4	13	12	28	22	27	225
D5 Psicomotricista Gr=133	14	10	12	7	2	21	9	10	12	7	104
I1 Garantizar Gr=41	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2
I2 Bienestar Gr=67	5	2	3	0	0	4	0	0	0	0	14
I3 Equidad Gr=22	0	1	0	0	0	1	0	0	6	0	8
I4 Igualdad Gr=16	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
I5 Oportunidades Gr=62	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	6
I6 Calidad Gr=211	0	2	3	1	0	7	0	1	2	1	17
I7 Inclusión Gr=23	1	0	0	2	0	0	0	0	2	0	5
I8 Desarrollo Gr=469	35	15	14	17	9	25	16	1	13	13	158
I9 Niñez Gr=10	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3
I10 Juego Gr=336	8	20	6	3	7	0	4	1	1	6	56
I11 Corporalidad Gr=31	3	5	0	1	0	0	0	0	2	0	11
I12 Sociedad Gr=89	2	5	5	5	2	5	9	5	5	8	51
I13 Crianza Gr=40	1	4	13	3	0	5	0	0	3	1	30
I14 Familia Gr=217	1	11	18	11	13	7	6	5	6	4	82
I15 Salud Gr=114	17	6	15	10	2	5	0	1	5	2	63
I16 Formación Gr=207	16	5	10	5	2	11	3	28	1	23	104
I17 Experiencia Gr=93	1	7	4	1	15	15	4	2	1	0	50
I18 Práctica Gr=120	1	11	1	5	1	6	0	0	22	5	52
I19 Especialidad Gr=22	1	1	0	0	2	3	0	2	1	2	12
I20 Actitudes Gr=65	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	4
I21 Aptitudes Gr=7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
I22 Dispositivo Gr=13	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	8
I23 Competencias Gr=59	8	0	0	3	0	3	2	0	0	1	17
I24 Rol Gr=82	3	0	3	6	2	4	2	7	24	3	54
V1 Derechos Infantiles Gr=87	9	12	6	1	4	12	3	2	7	0	56
V2 Reformas Legales Gr=53	7	7	6	5	0	14	0	1	6	0	46
V3 Educación de Calidad Gr=51	7	1	2	1	9	8	0	0	2	0	30
V4 Currículum Gr=47	11	2	0	1	0	1	0	8	3	4	30
V5 Orientaciones de Psicomotricidad Gr=20	4	1	0	2	1	3	0	0	7	0	18
V6 Familia, sociedad Gr=109	5	15	13	8	8	12	4	8	8	5	86
V7 Salud: bienestar y dificultades Gr=91	24	13	10	15	3	6	2	1	4	4	82
V8 Educación: Bienestar y dificultades Gr=43	4	2	0	10	6	3	2	1	2	0	30
V9 Ejes de Formación Gr=146	21	11	8	11	10	18	5	15	7	15	121
V10 Met. dispositivo, encuadre Gr=126	7	12	8	2	4	3	4	0	5	3	48
V11 Act. y rol de psicomotricistas Gr=72	13	5	6	6	0	4	2	8	4	2	50
V12 Competencias de psicomotricistas Gr=65	11	14	8	8	1	3	0	2	2	1	50
V13 Perfil profesional Gr=57	4	2	0	10	2	7	4	5	0	3	37
Totales	291	251	234	209	130	251	110	154	196	151	1977

Nota: Tabla de coocurrencias entre todos los códigos y el total de las entrevistas.

Los códigos que tienen una mayor cantidad de citas son las siguientes:

1. D4, psicomotricidad con 225 citas,
2. i8, desarrollo, con 158 citas.
3. V9, ejes de formación con 121 citas.
4. i16, formación, con 104 citas.
5. D5, psicomotricista, con 104 citas.
6. V6, familia y sociedad, con 86 citas.

La cantidad de citas en cada entrevista son:

Tabla 26

Citas de entrevistas

Entrevista	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Cantidad de citas	291	251	134	209	130	251	110	154	196	151	1977

Nota. Se presenta cada entrevista con su total de citas de los códigos

La dimensión que tiene mayor presencia es la *D4 Psicomotricidad*, principalmente porque entrevistadas y entrevistados la nombran constantemente porque están de alguna manera, relacionados con ella (por capacitación, formación o conocen proyectos), además resaltan sus características desde lo teórico, práctico, beneficios, formación y dispositivo.

Pese a ser la dimensión que menos presencia tiene es la *D1 Desigualdad-inequidad*, se reconoce que este es el origen de las dificultades del desarrollo infantil y de los cambios legales de Chile. Por lo demás, en la ley educativa está nombrada en igualdad y equidad, es decir, la ley lo tiene como objetivo y como punto de partida para las oportunidades, como se demuestra en los artículos 1° y 4°:

Artículo 1°: La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento

oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (p.1).

Artículo 4º: Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras (p.3).

La Variable que mayor presencia tiene es la *V9 ejes de formación*, porque existen los fundamentos de la psicomotricidad en las normativas, pese a que no todas las entrevistadas o entrevistados hacen alusión a los tres ejes (teórico, formación corporal y personal y práctica psicomotriz), ya que no todas o todos conocen la psicomotricidad en profundidad.

La Variable que menos presencia tiene es la *V5 orientaciones técnicas* y podría deberse a que es el último eslabón de las políticas, presenta conceptos y contenidos altamente técnicos y, además en el discurso de las entrevistas hablan de las orientaciones técnicas o de la psicomotricidad en forma paralela. Lo que indicaría que dan por hecho que las orientaciones técnicas están fundamentadas en el dispositivo técnico descrito en el marco teórico de este estudio.

El indicador que más presencia tiene es el *i8 Desarrollo* y queda demostrado en que se recurre en cada momento al desarrollo como la base de todo en la historia infantil y que su potenciación depende del entorno y sus oportunidades. Se debe recordar que el entorno, basados en Berruezo (2000) tiene componentes educativos, sociales y de salud.

El indicador que menos presencia tiene es el *i7 aptitudes* y podría deberse a que no se utiliza el término exacto en diferentes normativas o en las entrevistas, sino que se utiliza con sinónimos del concepto como capacidades, competencias, habilidades, herramientas y otros.

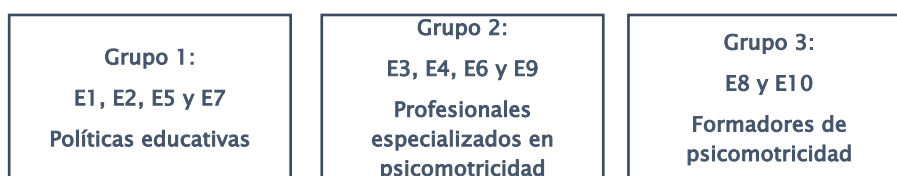
3.2.2 Resultados y análisis de citas de grupos de entrevistas

Para facilitar el análisis y presentación de datos, se han dividido las entrevistas en tres grupos: grupo 1, que tienen relación con las políticas educativas; grupo 2, que son profesionales especializados en psicomotricidad y el grupo 3, de formadoras de psicomotricistas. El grupo 3 tiene menos entrevistadas porque solo se logró contactar a 2 formadoras de Chile. Esta división aparece a partir de las diferencias que presentan en sus discursos, en los diferentes aportes, propuestas y miradas frente a las mismas situaciones de la infancia y psicomotricidad.

Se han construido en el software ATLAS.ti (versión 9.1.3) un cuadro de coocurrencia de cada grupo de entrevistas entre los códigos de dimensiones, variables e indicadores. Esto permitirá una mirada y análisis más específico, pero sin perder la globalidad de las relaciones entre las normativas y su relación con los códigos planteados, es así como se presenta el análisis de manera colectiva y posteriormente agrupada y que se muestran en la siguiente figura:

Figura 23:

Grupos de entrevistas según aportes a la infancia y psicomotricidad



Nota. Grupos de profesionales agrupados según su aporte a la infancia y psicomotricidad.

Tabla 27:

Entrevistas según aportes a la infancia y psicomotricidad

1. Entrevista E1 con 291 citas.	2. Entrevista E2 con 251 citas.
3. Entrevista E6 con 251 citas.	4. Entrevista E3 con 234 citas.
5. Entrevista E4 con 209 citas.	6. Entrevista E9 con 196 citas.
7. Entrevista E8 con 154 citas.	8. Entrevista E10 con 151 citas.
9. Entrevista E5 con 130 citas.	10. Entrevista E7 con 110 citas.

Nota. Se presentan los resultados divididos en cada grupo de entrevista.

Tabla 28:

Grupos de entrevistas

Códigos	E1 Gr=268	E2 Gr=236	E5 Gr=127	E7 Gr=110	T	E3 Gr=233	E4 Gr=205	E6 Gr=246	E9 Gr=196	T	E8 Gr=154	E10 Gr=151	T		
D1 Desigualdad- Inequidad Gr=42	1	9	5	5	20	D1	3	4	7	5	19	D1	1	1	2
D2 Políticas Públicas Gr=52	11	5	5	6	27	D2	1	1	3	1	6	D2	5	3	8
D3 Desarrollo Infantil Gr=165	18	5	8	6	37	D3	5	7	9	4	25	D3	4	6	10
D4 Psicomotricidad Gr=332	7	27	4	12	50	D4	51	34	13	22	120	D4	28	27	55
D5 Psicomotricista Gr=133	14	10	2	9	35	D5	12	7	21	12	52	D5	10	7	17
I1 Garantizar Gr=41	0	1	0	0	1	I1	0	0	1	0	1	I1	0	0	0
I2 Bienestar Gr=67	5	2	0	0	7	I2	3	0	4	0	7	I2	0	0	0
I3 Equidad Gr=22	0	1	0	0	1	I3	0	0	1	6	7	I3	0	0	0
I4 Igualdad Gr=16	0	0	0	0	0	I4	0	0	1	0	1	I4	0	0	0
I5 Oportunidades Gr=62	2	0	3	0	5	I5	0	0	1	0	1	I5	0	0	0
I6 Calidad Gr=211	0	2	0	0	2	I6	3	1	7	2	13	I6	1	1	2
I7 Inclusión Gr=23	1	0	0	0	1	I7	0	2	0	2	4	I7	0	0	0
I8 Desarrollo Gr=469	35	15	9	16	75	I8	14	17	25	13	69	I8	1	13	14
I9 Niñez Gr=10	1	1	0	0	2	I9	0	0	0	1	1	I9	0	0	0
I10 Juego Gr=336	8	20	7	4	39	I10	6	3	0	1	10	I10	1	6	7
I11 Corporalidad Gr=31	3	5	0	0	8	I11	0	1	0	2	3	I11	0	0	0
I12 Sociedad Gr=89	2	5	2	9	18	I12	5	5	5	5	20	I12	5	8	13
I13 Crianza Gr=40	1	4	0	0	5	I13	13	3	5	3	24	I13	0	1	1
I14 Familia Gr=217	1	11	13	6	31	I14	18	11	7	6	42	I14	5	4	9
I15 Salud Gr=114	17	6	2	0	25	I15	15	10	5	5	35	I15	1	2	3
I16 Formación Gr=207	16	5	2	3	26	I16	10	5	11	1	27	I16	28	23	51
I17 Experiencia Gr=93	1	7	15	4	27	I17	4	1	15	1	21	I17	2	0	2
I18 Práctica Gr=120	1	11	1	0	13	I18	1	5	6	22	34	I18	0	5	5
I19 Especialidad Gr=22	1	1	2	0	4	I19	0	0	3	1	4	I19	2	2	4
I20 Actitudes Gr=65	1	0	0	0	1	I20	0	0	0	0	0	I20	2	1	3
I21 Aptitudes Gr=7	0	0	0	0	0	I21	0	2	0	0	2	I21	0	0	0
I22 Dispositivo Gr=13	6	1	0	0	7	I22	0	1	0	0	1	I22	0	0	0
I23 Competencias Gr=59	8	0	0	2	10	I23	0	3	3	0	6	I23	0	1	1
I24 Rol Gr=82	3	0	2	2	7	I24	3	6	4	24	37	I24	7	3	10
V1 Derechos Infantiles Gr=87	9	12	4	3	28	V1	6	1	12	7	26	V1	2	0	2
V2 Reformas Legales Gr=53	7	7	0	0	14	V2	6	5	14	6	31	V2	1	0	1
V3 Educación de Calidad Gr=51	7	1	9	0	17	V3	2	1	8	2	13	V3	0	0	0
V4 Currículum Gr=47	11	2	0	0	13	V4	0	1	1	3	5	V4	8	4	12
V5 Orientaciones de Psicomot Gr=20	4	1	1	0	6	V5	0	2	3	7	12	V5	0	0	0
V6 Familia, sociedad Gr=109	5	15	8	4	32	V6	13	8	12	8	41	V6	8	5	13
V7 Salud: bienestar y dificultades Gr=91	24	13	3	2	42	V7	10	15	6	4	35	V7	1	4	5
V8 Educ: Bienestar y dificultades Gr=43	4	2	6	2	14	V8	0	10	3	2	15	V8	1	0	1
V9 Ejes de Formación Gr=146	21	11	10	5	47	V9	8	11	18	7	44	V9	15	15	30
V10 Met. dispositivo, encuadre Gr=126	7	12	4	4	27	V10	8	2	3	5	18	V10	0	3	3
V11 Actitudes y rol de psicomot Gr=72	13	5	0	2	20	V11	6	6	4	4	20	V11	8	2	10
V12 Competencias de psicomot Gr=65	11	14	1	0	26	V12	8	8	3	2	21	V12	2	1	3
V13 Perfil profesional Gr=57	4	2	2	4	12	V13	0	10	7	0	17	V13	5	3	8
Totales	291	251	130	110	782	T	234	209	251	196	890	T	154	151	305

Nota. Se presentan los resultados divididos en cada grupo de entrevista.

Los documentos divididos por grupos tienen un total de citas reflejados a continuación en la tabla:

Tabla 29:

Citas por grupos de entrevistas

Grupo 1 de entrevistas	Grupo 2 de entrevistas	Grupo 3 de entrevistas
E1 con 291 citas.	E3 con 234 citas.	E8 con 154 citas
E2 con 251 citas	E4 con 209 citas.	E10 con 151 citas.
E5 con 130 citas	E6 con 251 citas.	
E7 con 110 citas	E9 con 196 citas.	
Total 782 citas	Total 890 citas	Total 305 citas
Promedio: 195,5 citas por cada entrevista	Promedio: 222,5 citas por cada entrevista	Promedio: 152,5 citas por cada entrevista

Nota. Se presentan los resultados de las citas divididos en cada grupo de entrevista.

Se observa que el grupo de profesionales formados tiene más citas que el grupo de políticas públicas y el grupo de formadoras. Esto llama la atención, pero al leer las entrevistas se entiende, por ejemplo, que el grupo 2 tiene más experiencia en la práctica psicomotriz y más sensibilidad hacia las necesidades de niñas y niños. La práctica psicomotriz haría la diferencia y las políticas públicas son las más alejadas de la praxia.

Esto puede verse reflejado en que constantemente hablan sobre la instalación de salas de psicomotricidad y no en la formación de psicomotricidad en los 3 ejes. Incluso llama la atención que el reconocimiento a la existencia de psicomotricistas en Chile es vago, que están trabajando, pero no se reconoce que se ha creado un camino durante los últimos 20 años, tal como se relata en las entrevistas de formadoras de psicomotricidad. Esto es relevante porque apunta a un distanciamiento entre el ministerio y las formadoras.

Entonces, en experiencias que están directamente ligadas a los aprendizajes esperados hasta el 2017 es que la propuesta del programa cambia y comenzamos a instalar salas de psicomotricidad, en el entendido y en el gran hecho de poder incorporar la importancia que tiene la conciencia corporal, el registro, el movimiento

en los procesos formativos. Hoy día estamos (enfocados) en salas de psicomotricidad, que es un dispositivo poderoso (E1).

Nosotros estamos trabajando ahora como con 100 salas y vamos a instalar en escuelas especiales, ellos tienen sala, el paradigma, en las escuelas especiales. Tenemos como un seguimiento en el país, algunos tienen sala otros, no. Lo que no sabemos es cómo sigue la cosa, estamos como un año, pero tiene súper buena recepción, súper buena recepción le encuentran sentido. Algunas sí tienen psicomotricistas formados mira, algunas ya formadas contigo. Algunas en formación, tomando especialización y otros no, pues otros están tan acompañados, siendo acompañado por nuestro convenio con la UMCE (E1).

La entrevistada E1 pertenece al grupo de entrevistas de políticas educativas y es la que tiene mayor presencia en dimensiones, variables e indicadores, principalmente en el indicador i8 y en la variable v9 (Desarrollo y Niñez). Cabe destacar que esta entrevistada no está formada en psicomotricidad, pero la conoce y participa en las capacitaciones y formaciones que se promueven desde el programa Corporalidad y movimiento. Ella relata:

Nosotros estamos trabajando ahora como con 100 salas de psicomotricidad, vamos a instalar en escuelas especiales, ellos tienen sala, el paradigma, en las escuelas especiales. Tenemos como un seguimiento en el país, algunos tienen sala otros, no. Lo que no sabemos es cómo sigue la cosa, estamos como un año, pero tiene súper buena recepción, súper buena recepción le encuentran sentido. Algunas sí tienen psicomotricistas formados mira, algunas ya formadas contigo. algunas especializadas, otras tomando especialización acompañados por nuestro convenio con la UMCE (E1).

La entrevista E7 que también pertenece al grupo de entrevistas de políticas educativas, es la que tiene menor presencia en dimensiones, variables e indicadores. Esta entrevistada no está

formada en psicomotricidad, pero apostó por la psicomotricidad e instaló un proyecto con una psicomotricista y relata que reconoce la importancia de la presencia en el proyecto de una profesional con formación. Incluso, la psicomotricidad está incorporada en el currículum y está coordinada con otros programas de la escuela:

Nosotros cuando incorporamos psicomotricidad a la escuela, fue en un momento muy complejo de la escuela, muy, muy complejo, porque teníamos muchas dificultades a nivel conductual de los niños, los más grandes trataban mal a los más chicos, era todo muy, muy desnormado y la psicomotricidad, cuando se planteó como posibilidad de hacerlo, por supuesto que lo vimos como un aporte a este desarrollo paulatino que teníamos que hacer con todo, entonces con los más grandes trabajamos de una manera y con los más pequeños empezamos con este trabajo ya más sistemático que nos desafió a organizar el colegio en esas horas de los más chicos, era distinto, porque claro, o sea era, tenía que estar la Psicomotricista (E7).

El grupo 2 tiene más citas en la *D4 Psicomotricidad* y por lo mismo, se habla constantemente de que la formación tiene que ser correcta y que quienes deben hacer psicomotricidad son psicomotricistas. A esto se suma que la *D5 Psicomotricista* y la *V9 Ejes de formación* tienen una cantidad considerable de citas, lo que demostraría que la formación está compuesta por 3 ejes y que profesionales saben esto. Pese a tener menos citas, el grupo 3 de formadoras, coincide con el grupo 2 en sus mayorías en los códigos. Queda plasmado en la siguiente cita de la E6, donde se habla específicamente de psicomotricistas y formación y de no tener formación, quien hace psicomotricidad es una experiencia riesgosa:

Cualquiera puede hacerlo tan mal porque la ley no advierte nada de eso, no es el psicomotricista quien qué puede hacer psicomotricidad, cualquiera puede hacerlo sin tener la más mínima información. Y es el peligro y un riesgo súper grande. Y ahí, por eso te hablaba de la experiencia de los malos profesionales que hemos tenido. Son gente sin formación que se le ocurrió que la sala de psicomotricidad podía ayudar a

los niños a estirar las piernas. Y generó y abrió proceso que no tenía que abrir porque no tenía las competencias para contener (E6).

En la siguiente tabla se observa cada entrevista con las cinco mayores citas:

Tabla 30:

Citas más etiquetadas en entrevistas

E	Código y citas	Código y citas	Código y citas	Código y citas	Código y citas
E1	i8 Desarrollo 35 citas	V7 Salud, bienestar y dificultades 24 citas	V9 Ejes de formación 21 citas	D3 Desarrollo infantil 18 citas	i15 Salud 17 citas
E2	D4 Psicomotricidad 27 citas	i10 Juego 20 citas	i8 Desarrollo V6 Familia, sociedad 15 citas	V12 competencias de psicomotricista 14 citas	V7 Salud, bienestar y dificultades 13 citas
E3	D4 Psicomotricidad 51 citas	i14 Familia 18 citas	i15 Salud 15 citas	i8 Desarrollo 14 citas	i13 Crianza V6 Familia y sociedad 13 citas
E4	D4 Psicomotricidad 34 citas	i8 Desarrollo 17 citas	V7 Salud, bienestar y dificultades 15 citas	V9 Ejes de formación i14 Familia 11 citas	V13 Perfil prof. V8 Edu, bienestar y dificultades i15 Salud 10 citas
E5	i17 Experiencia 15 citas	i14 Familia 13 citas	V9 Ejes de formación 10 citas	V3 Educación de calidad 9 citas	V6 Familia, sociedad 8 citas
E6	i8 Desarrollo 25 citas	D5 Psicomotricista 21 citas	V9 Ejes de formación 18 citas	i17 Experiencia 15 citas	V2 Reformas legales 14 citas
E7	i8 Desarrollo 16 citas	D4 Psicomotricidad 12 citas	i12 Sociedad D5 Psicomotricista 9 citas	D2 Pol. públicas D3 Des. infantil i14 Familia 6 citas	V9 Ejes de formación D1 Desigualdad 5 citas
E8	D4 Psicomotricidad i16 Formación 28 citas	V9 Ejes de formación 15 citas	D5 Psicomotricista 10 citas	V4 Currículum V11 Rol de psicomotricista V6 Familia, soc. 8 citas	i24 Rol 7 citas
E9	i24 Rol 24 citas	i18 Práctica D4 Psicomotricidad 22 citas	i8 Desarrollo 13 citas	D5 Psicomotricista 12 citas	V6 Familia, sociedad 8 citas
E10	D4 Psicomotricidad 27 citas	i16 Formación 23 citas	V9 Ejes de formación 15 citas	i8 Desarrollo 13 citas	i12 Sociedad 8 citas

Nota. Se presenta cada entrevista con los códigos más citados en cada discurso.

Observando la tabla anterior, queda demostrado, nuevamente, que códigos relacionados con el *desarrollo, psicomotricidad, salud, bienestar, crianza, familia, sociedad y educación* están dentro de las más nombrados en la narrativa de entrevistadas y entrevistados. Esto podría significar que esta incorporada la psicomotricidad en el discurso de profesionales que han tenido una formación, a diferencia de quienes no están formados, por ejemplo, en el grupo 1 existe menos presencia de citas de psicomotricidad, con relación a las y los entrevistados con *formación y práctica psicomotriz*.

El *desarrollo infantil* está más incorporado en el grupo 1 y 2, al contrario del grupo 3 que está menos presente en citas, pero sí que está en un número importante presente. Las formadoras tienen más presente la formación y sus tres ejes, al igual que en el grupo 2.

Pero en general, existe coincidencia en que la *familia, crianza, sociedad, educación y salud* son fundamentales en el discurso total de las entrevistas.

3.2.3 Resultados y análisis de datos de textos de las entrevistas

Este apartado analiza el discurso de las entrevistas plasmado en documentos Word. Se decide realizar este estudio porque al revisar y analizar las transcripciones, se observa que existe información, pensamientos, proyectos e ideas innovadoras e importantes en cada una de las entrevistas y que tal vez el estudio de citas y palabras no alcanzan a detectarlas.

El total de las entrevistas coincide que la desigualdad afecta a la infancia de Chile. Se plantean situaciones en las que se puede observar: falta de espacios para el esparcimiento, habitacional y hacinamiento, déficit en horas de juegos, desfase en el desarrollo infantil, falta de herramientas cognitivas y emocionales, condiciones mínimas de vivienda, de alimentación y afecto, vocabulario y experiencia de vida. Esta diferencia es tan evidente que es fácil de observar entre familias de un sector acomodado y la familia en la vida diaria y social, con las familias con las que se trabajan en la escuela dependiendo del lugar donde esté ubicada y

especialmente, repercute en la salud mental, nombrada constantemente como una de las consecuencias de la desigualdad.

La infancia, los niños, las niñas están muy condicionados por lo que se conoce como la determinación social de la salud y eso tiene que ver con cosas estructurales como la educación, la capacidad de acceso a la educación, la calidad de la educación, la educación que recibieron los padres, eso va de la mano de la crianza y las pautas de crianza, o las pautas culturales que se siguen respecto de un montón de cosas ya, y eso evidentemente, que los estratos socio económicos más bajos son distintos a otros estratos socioeconómicos de mayor bienestar me refiero específicamente a un bienestar material (E3).

También se manifiesta cierta desazón y frustración de no tener recursos personales y profesionales para poder transformar esta situación:

Nosotros con la formación que tenemos como docentes no tenemos las herramientas, algunos que hemos podido estudiar un poquito más nos apoyamos y damos esta formación para poder tratar de nivelar la cancha como habla la gente. Pero es súper difícil hacer cambios, nos encontramos con un muro divisorio en este país que no se puede derribar, este muro como el muro de Berlín que es permanente (E6).

Todo esto, no solo limita las oportunidades en cada persona, sino que además en su estructura de desarrollo, sobre todo en la salud mental:

Mucha alteración en el punto de vista de la salud mental, adicciones, violencia intrafamiliar. Todo eso va mermando un poco el desarrollo porque los niños tienen cierto como una plataforma biológica más o menos pareja para todos los niños, pero a partir de cierto punto, digamos en la primera infancia, ya a partir de la etapa preescolar y de ahí para arriba ya empiezan a operar fuertemente los determinantes sociales y eso son cosas que no se pueden cambiar (E3).

Se reconoce que el enfoque de derechos que ha conducido a cambios en la legislación chilena y esto es un avance, pero el marco estructural de las leyes en Chile no sería el problema, sino la práctica, los proyectos que se ejecutan. El modelo económico y mercantil sería una de las dificultades para sostener los programas beneficiosos y garantes para la infancia, porque se busca rendimiento y ganancias rápidas. Por lo mismo, hay un cambio de mirada a partir de las nuevas legislaciones y se crean nuevas formas de atención y organización para abordar problemáticas específicas de la infancia, en el área de salud y social, la principal es ChCC. No se nombra a la nueva ley de educación como uno de los cambios legales.

Entonces. Lo que no está en la ley son los problemas que nosotros acarreamos a partir de esta ley, o sea, la declaración versus la implementación, porque claramente las leyes en nuestro país lamentablemente carecen de reglamento cuando se hacen. Entonces, me manda una ley, pero no se manda un reglamento ejecución, por lo tanto, la gente hace lo que estima conveniente respecto de lo que dice la ley y ahí es donde están los grandes problemas, sobre todo de equidad respecto a la educación, o sea, tenemos colegios privados que cobran un dineral por la educación versus colegios, que reciben una subvención estatal que no alcanza ni siquiera para pagar un profesional competente, digamos, o un profesional capacitado para trabajar ahí (E6).

A nivel de cambios legales, las garantías de los derechos infantiles al parecer no han logrado impactar en la calidad de la educación, aunque se observan cambios. Un ejemplo son las bases curriculares, donde existe mayor difusión sobre el desarrollo infantil e importancia del juego con la incorporación del núcleo *Corporalidad y Movimiento* donde se mira el aprendizaje desde el cuerpo, con un cuerpo integral, pero se plantea que los cambios deberían estar en la formación de pregrado.

Según los textos, las políticas no estarían basadas en el bienestar, sino en un sistema politizado, por lo tanto, queda postergado el bienestar de niñas y niños. Pero lo cierto es que, si es un objetivo el bienestar, pero existen políticas de gobiernos y no de estado y este sería la causa de que no se visualice el bienestar en proyectos concretos.

Mi impresión, que en Chile no es el marco discursivo lo que falla, sino las implicancias prácticas es ahí donde hay un Delta, en las implicancias prácticas, por ejemplo, el Chilecrececontigo al inicio, al inicio estoy hablando de los años 2000–2009, hubo muchas experiencias donde en los municipios se instalaron salas de juego alternativas a los consultorios, por ejemplo, estoy pensando en San Ramón que tenía salas de psicomotricidad en escuelas municipales que estaban siendo utilizadas por pérdida de matrícula entonces, tenían salas y el programa Chilecrececontigo, logró derivar a niños que tenían rezago en el desarrollo que no necesariamente tenían problemas biológicos de desarrollo, sino que solo rezago, qué sé yo, poca estimulación, en fin, e iban a sesiones de juegos y de psicomotricidad en la sala (E2).

Entonces bueno, yo ahí he visto avances, pero como te decía el problema de fondo es difícil de cambiar. Entonces en ese sentido, es una, tengo una sensación bien ambivalente (E3).

Pese a este pesimismo que se manifiesta, se reconoce que si hay situaciones que son fortalezas en la legislación hacia la infancia y es la creación del ChCC y sus programas y proyectos que si son políticas públicas:

Yo siento que el Chilecrececontigo ha sido uno de los principales aportes que ha hecho el Estado. Quizás no es como todos esperamos, pero sí siento que es un aporte, es un avance. Sí, creo que obviamente tiene debería tener bastantes mejoras, pero, algo es algo ya. Es un aporte (E9).

Yo creo que hay políticas que han ido trabajando aquello hay programas como el ChCC. Lo mismo esto de incorporar cursos más pequeños a los colegios básicos, como kínder. Derechos a los más chicos o qué hay un sujeto de derecho que está ahí, una necesidad. Yo creo que sí hay programas que sí, ahora la efectividad, no sé si está bien, todo el programa, por ejemplo, Chile crece súper bonito en cómo está tomado forma muy integral (E7).

Otro intento de cambios o transformaciones a nivel legal son las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala psicomotricidad*, pero se plantea la idea de que no hay profesionales capacitados para bajar la información a la disciplina. Sirve para el cambio de paradigma, de mirada de respecto al movimiento y es un instrumento para implementar la metodología de la psicomotricidad. La psicomotricidad es planteada como una herramienta versátil, pero con una metodología que se debería seguir de manera rigurosa y gestionadas por psicomotricistas.

Estas orientaciones técnicas no deberían habilitar para trabajar en psicomotricidad, porque podría no entenderse el paradigma de la psicomotricidad. Pero se reconoce que estas orientaciones aportan a la disminución de la inequidad. Aparece también que la capacitación o formación la buscan profesionales, aunque si hay capacitaciones desde el estado, pero su principal foco es la instalación de salas por sobre la incorporación de psicomotricistas formados:

Yo leí las orientaciones y en realidad están buenas, pero el tema es quién lo va a implementar. ¿Va a ser capacitado, está siendo capacitados por alguien? Porque finalmente, quien tiene que implementarlo es un psicomotricista. Alguien que te que éste pueda realizarlo de verdad. En el fondo que tenga toda la clase habilidades desarrolladas para poder hacer el trabajo de la forma más adecuada. Y actualmente es la profesora de Párvulo, ya que vaya a hacer la sesión de psicomotricidad, pero no es psicomotricidad, pues sigue siendo lo mismo de siempre (E9).

Nosotros estamos trabajando ahora como con 100 salas, vamos a instalar también en escuelas especiales, ellos tienen sala, el paradigma, en las escuelas especiales. Tenemos como un seguimiento en el país, algunos tienen sala otros, no. Lo que no sabemos es cómo sigue la cosa, estamos como un año difícil, pero tiene súper buena recepción, súper buena recepción le encuentra sentido sobre todo lo bueno. Algunas sí tienen psicomotricistas formados mira, algunas ya formadas, algunas tomando

especialización, están haciendo y otros no, pues otros están tan acompañados, siendo acompañado por nuestro convenio con la UMCE (E1).

Por otro lado, se instala la idea de no se puede encargar toda la educación de los niños a una sola profesional, aludiendo a las educadoras de párvulos, no puede hacerse cargo completamente del desarrollo infantil y que la formación de pregrado de *Educación de Párvulos* no prepara para el acompañamiento de las emociones en la expresión psicomotriz, movimiento y corporalidad:

Las capacitaciones se centran en las nuevas bases curriculares de párvulos pero que sus dudas son gigantes, porque hay conceptos y técnicas que ellas no conocen y no han vivenciado. Intentan formarse, pero no encuentran un lugar, porque las escuelas no entregan tampoco el espacio para este desarrollo (E6).

Debiera ser un requisito, debieran tener como una especie de especialidad, Asimismo, como un profe básico se especializa en Ciencias Naturales, por ejemplo, o en matemáticas debieran tener esta especialidad. No en el caso de lo que de que quieran o no quieran hacerlo (E5).

Se señala la diferencia entre psicomotricidad como disciplina y psicomotricista con la mirada psicomotriz. Se plantea la idea que no solo psicomotricistas deberían entender el rol del cuerpo sino, todos quienes trabajan en una escuela y que debería haber un requisito de especialidad para quienes trabajan en la infancia primera en el movimiento. Aparece la idea de incorporar la psicomotricidad junto a la educación diferencial porque son fundamentales para el desarrollo infantil por la unión de la actividad física y la emocional, porque en el cambio del currículo chileno se respetan las etapas de los niños, promoviendo que se debe volver a centrarse en sus necesidades y posibilidades.

El currículum no aclara que es del desarrollo y que es pedagógico y la escuela debe acompañar el proceso madurativo de manera integral, porque junto al bienestar

determinan la base del aprendizaje: “Yo creo que nosotros como sociedad nos falta tener una profunda educación sobre el periodo de infancia (E2).

Una característica de la psicomotricidad, desde el punto de vista de la salud, es que puede realizar diagnósticos del desarrollo y entran en diálogo con otros diagnósticos de otros profesionales, demostrando que la psicomotricidad es una especialización o profesión transdisciplinar y que educación y salud deben estar totalmente conectadas:

Los psicomotricistas hacen diagnósticos, pero son diagnósticos de psicomotricistas y esos diagnósticos de psicomotricistas entran en diálogo con los otros diagnósticos (E3).

Porque una cosa es hacer lo que se va a hacer en la escuela, va a ser educativo, pero ahí es donde saltan las luces de alerta. Qué vamos a hacer con los niños que presenten dificultades porque eso no está planteado (E4).

Aparece en las citas anteriores la idea de que aún se confunde desarrollo con psicomotricidad y desarrollo con aprendizaje, temas en lo que se debería trabajar mejor en las universidades y sus mallas de formación de pregrado.

El rol de la sociedad se reconoce que es fundamental y la base del desarrollo. Los índices de violencia y maltrato físico y psicológico hacia la infancia son porque existe como tradición familiar y social el maltrato, sin dimensionar las consecuencias futuras. Debería ser respetuosa de las diferencias, características y derechos de cada persona. Al parecer este rol se ha perdido y la pandemia demuestra el abandono y postergación de la sociedad hacia la infancia y la pandemia los dejó al descubierto, fueron postergados a los últimos lugares, sobre todos con quienes están en pobreza, dejando también en evidencia la salud mental de la infancia. Es pesimista en general la mirada a la sociedad actualmente:

El rol que tiene la sociedad con los niños, sobre todo con los niños pobres en nefasto, la sociedad chilena. El resto, bueno, los niños están sometidos también a esto de los rendimientos de ser el mejor, de competir, de sacarse la buena nota, de cumplir un poco el sueño narcisístico de los padres de ser mejores que los padres este rollo, así como bien como se dice aspiracional, muy aspiracional (ambicioso) (E3).

Pero, por otro lado, se reconoce que gracias a las demandas que la misma sociedad ha solicitado en temas de derecho se está impulsando los cambios que Chile está en este momento, un ejemplo de esto es el estallido social. Pero estas demandas están en deuda con los derechos infantiles, porque existen carencias en la sociedad (desigualdad, pobreza, calidad de la educación), que aún no beneficia a las infancias por la falta de financiamiento y recursos, no solo económicos, sino también recursos humanos bien preparados. Por lo mismo quedaría postergado el desarrollo emocional de la infancia y de la sociedad.

Es la sociedad hoy día la que está promoviendo esta defensa de los derechos, sin embargo, estamos al debe (en deuda) con la defensa de los niños porque, la necesidad social hoy día es comer po²¹, falta plata (dinero), entonces las demandas sociales hoy día se sitúan, digamos, en necesitamos llenar la guatita²², nutrir, tener salud y estar sano, digamos, para poder hacer todo lo demás que está al debe y en eso la educación, por ejemplo, es una consigna (E6).

Se suscita que para una sociedad sana se debería tener siempre en el centro a la infancia, para que se construyan seres humanos que aporten a la sociedad. Se apostaría así a un futuro mejor, sano, equitativo y con valores. Se debería hacer sentir a la infancia que son parte de la sociedad y de la familia, por lo tanto, las políticas públicas deberían enfocarse también hacia la salud familiar.

²¹ Modismo chileno.

²² Estómago.

Hay una infancia rota, sobre todo en los colegios más vulnerables, donde están expuestos tempranamente a situaciones de vida dolorosas para cualquier ser humano (E7).

Es la sociedad hoy día la que está promoviendo, digamos esta defensa de los derechos, sin embargo, estamos al debe (en deuda) con la defensa de los niños porque, la necesidad social hoy día es comer, falta plata, entonces la gente, las demandas sociales, hoy día se sitúan, digamos, en necesidades como llenar la güatita, nutrir, tener salud y estar sano, digamos, para poder hacer todo lo demás que está al debe y en eso la educación, por ejemplo, es una consigna (E6).

Porque en realidad yo creo que la psicomotricidad es una buena respuesta para para esta sociedad. Pero a finales del siglo 19 y comienzos del 20 era quizá a nivel terapéutico, sí, pero a nivel de acompañar el desarrollo (E2).

La salud debería tener un rol educativo para las familias para la prevención, entendiendo que el movimiento y el juego son parte de la salud infantil, pero que esta educación no sea desde la obediencia, recetas o asistencialismo. Junto al rol de la educación, ambos son claves para el desarrollo integral, crecimiento, aprendizaje, pero algo pasa que están en deuda aún, porque funcionan en base a principios declarados, pero no garantizados. Debe ser de acompañamiento a la familia y se nombra a la Atención Temprana para el cumplimiento de esta área. Chilecrececontigo sería una de las acciones que intenta apoyar a la familia y dar atenciones en salud, pero no alcanza a cubrir todas las necesidades actuales:

La Atención Temprana como obligatoria para niñas y niños de Chile porque lamentablemente si está, como en un decreto como de atención temprana, pero no está en todos lados, o sea uno no va a un jardín infantil, quiero atención temprana, no existe, lo ponen a veces como sala cuna, pero no es atención temprana y la atención temprana es significativa en el desarrollo de los niños y niñas, con un profesional que es que sea capacitado en atención temprana (E9).

El ámbito de la salud es quien debería prevenir y detectar las dificultades del desarrollo, enfocándose sobre todo en la salud mental y los equipos que atienden las primeras infancias deberían ser los más preparados.

La familia debería educarse para poder garantizar derechos infantiles y en esta misma idea, el estado debe preocuparse de la salud mental de adultos, porque si la familia no está sana las infancias tendrán dificultades en su desarrollo. Se plantea la dificultad de trabajar sin la familia en el desarrollo infantil. El estilo de crianza afecta al desarrollo porque hay que cuidar una nueva vida y hay que abrirse a ese cuidado, porque la familia es la primera sociedad, donde el vínculo y apego presenta a las infancias como se deberían relacionar con el entorno y donde se brindan los primeros cuidados, por lo tanto, debe estar preparada para una crianza de respeto a los derechos infantiles y basada en los buenos tratos. Preparar a las familias se vuelve fundamental:

Se vuelve a mencionar a ChCC, porque se considera que su rol es cuidar a la familia, pero falta, o no se visualiza, en el sistema público un trabajo hacia la familia se señala que no es suficiente entregar cosas, sino que debe haber un acompañamiento, lo que da a entender que no existe evidencia en cifras (que no sean económicas) de lo que ChCC realiza para las familias y su éxito o fracaso.

La familia que cree en las potencialidades del niño, que acepta su individualidad, que lo deja expresarse, que lo contiene afectivamente y lo ordena, lo organiza ese niño o esa niña va a ser muy distinta a estar inmersa en una familia donde no les dan valor a los primeros años de vida, así te marca, pues absolutamente (E8).

Hay que educar a la población, yo creo que ahí también grandes vacíos. Muchas veces que los papás no saben cómo hacerlo. Entonces ahí hay necesidad necesariamente que poner recursos, capacitaciones, formas de hacer las cosas distintas (E7).

Si la familia no está sana ese niño no va a crecer sano desde todo punto de vista, entonces el rol de la familia es el primer ambiente para que su cerebro se desarrolle y por lo tanto es un poco, yo siento que es el espíritu del Chile crece contigo de cuidar una familia, que la familia esté sana para que un niño crezca en un entorno sano. Un estilo de crianza que esté basado, por ejemplo, en el miedo o en la creación de ansiedad en el niño, por la razón que sea, sobreprotección, negligencia por la razón que sea, eh, afecta biológicamente el desarrollo del cerebro infantil. Entonces por eso debiéramos fijar nuestra atención en el cuidado de la familia (E4).

Se plantea que el sistema económico chileno ha jugado en contra de la familia y su rol, deben conseguir dinero para vivir y sobrevivir y esto se ha vuelto en un factor desfavorable para la salud mental de niñas y niños, porque quedan más solos y el colegio es el que ha ido reemplazando esto, falta trabajar o proteger el vínculo y que se tenga más tiempo para la crianza. El dinero y la situación social de cada familia si marca diferencia en como criar.

No está claro si se necesitan más profesionales para la crianza o apoyo a la familia, pero se necesitan profesionales más preparados, sobre todo en el área vincular de desarrollo. Se debería pensar en psicomotricistas en todos los consultorios de Chile, pero que no sea una profesión es un problema, porque no se conocen sus acciones. Se debería reforzar en la familia y sociedad la crianza desde el respeto y consideración hacia en niño.

Pero profesionales más formados, más integralmente lugares donde haya más, o sea, tal vez cambiar las formaciones y la conformación de los equipos cuando nosotros estamos pensando los servicios locales y el sueño mío tendría que haber un psicomotricista conversando en los equipos de técnicos de nivel central desde las tres municipalidades de los servicios locales (E1).

Como apoyo a la familia se resalta acompañar las pautas de crianza e intentar hacerlas más respetuosas. También la prevención y detección temprana de dificultades, incluso en la familia. Se propone la derivación oportuna cuando se detectan dificultades y la intervención y

acompañamiento respetuoso, sin recetas y sin anular a la familia. La crianza hoy está determinada por el tiempo, el trabajo y el dinero, tal como se relata en el marco teórico de este estudio.

Se obtiene información que se evidencia en la siguiente tabla, donde se presentan ideas importantes que plantean las y los entrevistados en relación con este modelo económico y social:

Tabla 31:

Ideas sobre crianza y familia

Prima lo individual y falta lo comunitario. E7
Se perdió la naturalidad de la infancia y hay que volver a eso donde la cultura es la que comanda tradiciones en la crianza. E2.
Si la familia no cree en las potencialidades del niño o no acepta su individualidad te marcará para siempre. E4
Prevenir las dificultades del desarrollo se da con observación, respeto y escucha. E3.
Según el estilo de crianza se va desarrollando la personalidad de niños. Se nota cuando hay un estilo permisivo o cuando hay uno correctivo. E10.
La calidad afectiva debería estar presente en la crianza. E6
Los puentes de comunicación en la adolescencia están cimentados en la infancia. E10.

Nota. Se presentan algunas opiniones de las entrevistadas y entrevistados relacionadas con la crianza y la familia.

Existe un discurso coherente de las necesidades que plantean las normativas y lo que proponen y piensan las y los profesionales entrevistados. Queda evidenciado en las entrevistas que en Chile las políticas infantiles no han demostrado efectividad, sobre todo para la crianza, se debe colocar recursos y ejecutar proyectos diferentes, en espacial para cubrir las necesidades de la familia, colocando al centro a los niños. Este punto también debería estudiarse: la falta de resultados de los proyectos que se han aplicado a la infancia.

Para esto se debe formar gente de la salud, de la educación y de atención temprana debería ser obligatoria.

Desde instituciones de estado existe conocimiento a través de testimonios de como colabora la psicomotricidad en el proceso educativo, pero no mencionan evidencias científicas, o no se conocen. Pese a la falta de conocimiento de la psicomotricidad, se sabe que se necesita en las escuelas por el déficit de juego, es una buena respuesta a la sociedad de hoy y sus dificultades, para la salud mental, para acompañar el desarrollo y como hallazgo: existe como asignatura en diferentes carreras universitarias. “Yo he tenido la suerte de poder participar en actualizaciones de mallas curriculares, de párvulo en un par de universidades y al final he metido la psicomotricidad sin ser yo la que más adelante va a dictar eso” (E8).

Al trabajar en escuelas especiales se conocen sus beneficios sobre todo en apoyo al desarrollo infantil y sus familias, pero también a profesoras y profesores. No todas las personas entrevistadas conocen proyectos, pero se reconoce que tiene un beneficio de todas maneras desde la neurociencia y las inteligencias múltiples, porque existe consenso en que el aprendizaje se provoca desde el placer. Se entregan algunas apreciaciones de la psicomotricidad en escuelas: “Se nombra a la falta de experiencia de quienes están haciendo proyectos sin estar formados” (E6). También señala la entrevistada: “Los proyectos exitosos que se conocen son con especialistas formados” (E4). “Se conoce la interacción con otros profesionales y la trascendencia de la psicomotricidad”. (E3).

El mayor aporte en la escuela fue en las dificultades a nivel conductual y en respeto a las normas, que estaba todo des normado. Se planteó el proyecto de psicomotricidad y se comenzó como una gran apuesta el colegio entero estaba implicado. Se vieron los cambios en las conductas y las familias también lograron verlo (E9).

Colabora al proceso educativo y al de distintas habilidades (E5).

Se conocen proyectos en escuelas especiales para niños con discapacidad intelectual y espectro autista y fue diferente para los niños y la familia (E9).

Hoy ya se sabe más de psicomotricidad que hace 20 años no solo en Santiago sino también en regiones (E10).

Entonces, queda claro que el éxito de un proyecto depende más de la formación que de la creación de un proyecto por mandato de leyes, que los proyectos con formaciones van orientados a la convivencia, conducta, sociabilización, habilidades y no relacionados a aprendizajes escolares o académicos y se reconoce que la psicomotricidad ha tenido un camino de dos décadas donde se ha hecho un trabajo “artesanal”, como menciona la E3.

Tener sala en la escuela es decir le doy lugar a lo que tiene que ocurrir en la infancia, que es que jueguen, que se muevan, que se encuentren, que se desencuentren, que representen, sin poner de por medio el currículum y bueno, la forma de enseñar, porque aparece como una cosa buena que no tiene que ver con la pedagogía, cómo se entiende la pedagogía, no hay un profesor enseñando, aparece el profesor mediando, mediando este desarrollo y efectivamente, eso significa darle un espacio a todo esto que es tan natural de los niños (E1).

Creo por la historia que ha tenido la psicomotricidad en Chile que nunca ha terminado de permear, pero creo que esta vez estando las bases curriculares en con esta orientación y habiendo algunas experiencias, bueno, Cicep siempre ha estado presente tantos años y otras experiencias puede ser que se comience un movimiento más más nuevo (E2).

Se observa en la cita de la E2 que existe un desconocimiento de lo que es psicomotricidad, su técnica de intervención, su dispositivo y el rol de psicomotricistas y que aún, ante este desconocimiento, diferentes profesionales sin formación, ni preparación se apropian de la psicomotricidad.

Un psicomotricista en la escuela tiene que ser un psicomotricista de los de verdad, no alguien que hizo una formación exprés, un curso ... uno de verdad. (E3).

Entonces la psicomotricidad es todo un aporte desde lo educacional, pero también puede ayudar a ir paliando, por ejemplo, ciertas dificultades que pueden venir desde la casa. Podría ser una instancia de salud mental del niño, entonces la psicomotricidad haría perfectamente este nexo y podría ser muy buena instancia de captación de niños con dificultades, entonces tendríamos una prevención muy temprana de las dificultades de aprendizaje o quizás incluso antes de que una dificultad emocional se vuelva un trastorno de aprendizaje (E4).

Un profesional que quiere implementar un proyecto hoy día que no tiene la formación, es imposible que pueda intentarlo porque no va a conocer los efectos, la llegada, por ejemplo y el daño que pueden provocar los malos especialistas (E5).

Se define a psicomotricistas como experta o experto en mirar y potenciar el movimiento y desarrollo, poder acompañar a la infancia y sus familias con una intervención específica que permite la comunicación entre diferentes profesionales y profesiones.

Entre todas las entrevistas se recogen todas las profesiones que se forman en psicomotricidad que nombraron y se reflejan en la tabla 32:

Tabla 32:

Quienes se forman en psicomotricidad

Kinesiólogas y kinesiólogos	Profesores de educación física
Terapeutas ocupacionales	Psicopedagogas.
Educadoras de párvulos	Fonoaudiólogas y fonoaudiólogos
Médicos	Psicólogas y psicólogos
Educadoras diferenciales	Profesoras y profesores de danza
Enfermeras	Total: 11 profesiones

Nota. Profesiones que se forman en psicomotricidad según entrevistadas y entrevistados.

Se nombran en total once profesiones y de dos ámbitos profesionales, la salud y educación. No aparecen profesiones del área social. Apelan a que la formación de psicomotricistas se

debería estar dirigida por profesionales de mucha experiencia en la ejecución y en la investigación. Además, aparece la necesidad de la psicomotricidad Terapéutica y Atención Temprana, porque existe la sensación que los proyectos están enfocados específicamente a la educación.

Aparecen diferentes reflexiones sobre la formación de psicomotricistas, por ejemplo, la crítica de las líneas en psicomotricidad como la Aucouturiana, que son algo inflexibles y se coloca como ejemplo también a la metodología Pikler como si fuera psicomotricidad y también con un grado de inflexibilidad. En este sentido, llama la atención que se considere a la metodología Pikler como psicomotricidad, es un punto que se podría estudiar. Se considera que la historia de la psicomotricidad en Chile nunca ha podido permear, pero al existir estas orientaciones técnicas puede que comience un movimiento nuevo.

Se reafirma que la formación está compuesta por los tres ejes principales de la psicomotricidad (teoría específica, formación corporal–personal y práctica psicomotriz) y deberían formar profesionales de más experiencia. La formación consiste principalmente en: formación corporal, hitos del desarrollo, psicología evolutiva, neurociencias, investigación, filosofía, ética y políticas públicas.

Se resume en la tabla 33, los lugares donde se conocen o reconocen como instituciones formadoras de psicomotricidad en las y los entrevistados:

Tabla 33

Formaciones de psicomotricidad

Universidad del Desarrollo (presencial)	Cicep (semipresencial)
Universidad Portales (presencial)	Universidad Finisterre (presencial antes de la pandemia)
Red Pikler (no se sabe la modalidad)	Psicopraxis (presencial)
Iplacex, (100% online)	Total: 7 instituciones

Nota. Instituciones de formación en psicomotricidad presentes en el discurso de las entrevistas

Se considera que la formación de psicomotricistas debe estar compuesta por tres ejes, que coinciden con los que proponen autores mencionados en el marco teórico. Relacionado con este aspecto aparecen las siguientes propuestas y debilidades:

La práctica psicomotriz en el dispositivo es fundamental porque da coherencia a la teoría y a la formación corporal. La terapia corporal también debería estar presente en el proceso de formación, porque existe una transformación profesional y personal y la salud mental es fundamental. Además, debería ser obligatorio que las y los formadores sean profesionales relacionados con la especialidad.

Deberían también incorporarse salidas específicas en la formación de psicomotricista. (Atención Temprana, Educación, terapia y otros). Mas adelante en el análisis de datos del cuestionario se presentan los lugares laborales donde se instaura la psicomotricidad. Otra idea que aparece es que la capacitación específica de psicomotricidad, la buscan profesionales de manera autónoma y de una manera aislada. Una de las debilidades es que sigue siendo una capacitación o perfeccionamiento.

En la siguiente tabla se resume las apreciaciones que entregan entrevistadas y entrevistados sobre el rol de psicomotricistas:

Tabla 34

Rol de psicomotricistas

Acompañar y vigilar el desarrollo global armónico personal y social.	Es un experto y conocedor profundo del desarrollo.
Propiciador de experiencias y que apuntala y acompaña el desarrollo.	El psicomotricista genera las condiciones saludables para el desarrollo.
Previene y detecta dificultades del desarrollo.	Debe ser parte de un equipo educativo y también del equipo de salud por lo que son un puente entre salud y educación, siempre especializado en el desarrollo.
Desde las bases de párvulos para darle coherencia y consistencia a los aprendizajes.	Tiene apertura de mirada, rol activo, integral y consciente.

Nota. Características del rol de psicomotricistas que aparecen en las entrevistas.

Por lo tanto, el rol de psicomotricistas sería: acompañar al desarrollo infantil y generar los ambientes apropiados para su dinamización.

El dispositivo psicomotriz aportaría al desarrollo infantil en plenitud y bienestar, porque niñas y niños están activos y conectados aprendiendo a auto gestionarse, se considera un dispositivo para la salud mental y el bienestar emocional, lo que sería la base de una sociedad sana. Se manifiesta que la salud mental es la gran deuda con la infancia y sus familias y que los problemas que tiene la sociedad actualmente son heridas que vienen desde la primera infancia y sería la psicomotricidad una de las acciones que podría ayudar a su reparación, porque las y los psicomotricistas tienen las competencias para la salud mental. Serían un aporte a una sociedad más humanitaria.

El dispositivo es un factor protector poderoso para el desarrollo, un espacio para que niñas y niños no tengan que ir a psicoterapia necesariamente y hacerse cargo de sus conflictos en salud mental y en la escuela puede ser quien explique cuáles son las manifestaciones emocionales y de experiencia que tienen niñas y niños y como expresan sus distintos estados de ánimo (E1).

Otro rol que se menciona es el de interfaz a modo de articulador y comunicación interdisciplinar, capaz de dialogar con otras disciplinas, pero poniendo en el centro a las infancias y sus familias, debería ser un especializado más en la escuela y en instituciones de salud. Además, de un rol de pesquisa, evaluación, coordinación y derivación como apoyo al proceso de desarrollo integral y de aprendizaje.

Esto tiene la importancia de entregar desde un proceso científico, la narrativa el rol, actitudes y actitudes de psicomotricistas, que, a su vez, podría guiar las formaciones, diseños de proyectos y construcción de nuevas políticas públicas que se enfoquen en la infancia de Chile. Agregando la opinión en este proceso de profesionales relacionadas y relacionados con la

psicomotricidad y su formación. Se nombraron las siguientes aptitudes y actitudes²³ de psicomotricistas que se presentan en la siguiente tabla 35:

Tabla 35

Aptitudes y actitudes de psicomotricistas

Aptitudes	Actitudes
Capacidades para el trabajo de análisis y de reflexión se haga en conjunto, es decir, tener competencias transdisciplinarias.	Interacción, cercano, curiosidad e investigación, observación, motivador y empático. Acompañar. En otras palabras, habilidades vinculares.
Conocimiento de lo técnico de la neurociencia, desarrollo infantil, estilos de apego, de crianza, detección de dificultades y manejo teórico, adaptación, comunicación, expresión, comunicación corporal tónica, flexibilidad y adaptación, en consecuencia, ser una experta o experto en los ámbitos del desarrollo infantil.	Actitud abierta flexible capacidad de mirarte y poder trabajarte (formación personal o psicológicamente) para poder trabajar con niños, tener resueltos tus conflictos para poder apoyar a niñas y niños.
Siempre debe estar preparado para enfrentarse emocional y físicamente a todas las situaciones que se presentan en el desarrollo y la formación corporal es fundamental en este punto. En consecuencia, habilidades o aptitudes de disponibilidad.	Que tenga habilidades de flexibilidad y el reconocimiento de su propia historia de vida.
Mostrar y argumentar el trabajo que está haciendo con las infancias y los efectos que van sucediendo para esta reflexión, o sea tener habilidades comunicacionales.	

Nota. Se presentan las actitudes y aptitudes que deberían tener psicomotricistas según entrevistadas y entrevistados

Así mismo, se reitera:

²³ Aptitudes y actitudes son dos características que influyen en el aprendizaje, en este caso en la formación de psicomotricistas y su futuro desempeño laboral: Las actitudes tienen relación con las conductas, cumplimiento de normas, disciplina, hábitos sociales y el deseo de aprender; las aptitudes son aquellas capacidades que le permiten al profesional desempeñarse correctamente en la resolución de problemas, toma de decisiones hábitos y capacidades de investigación (Correa et.al 2019)

Yo comparto el celo profesional que tienen todos los psicomotricistas, es decir, qué es y qué no es, o sea claramente decir cuando se cuándo se está haciendo se dice que se hace psicomotricidad y sabemos que no es. Mi primera reacción es denunciar eso que no es. Es lo mismo que haría con alguien que está dándose de médico, es lo mismo, pero en buena onda, digamos, también podemos comentar sobre esto, pero, recordemos que esto no es medicina o esto no es psicomotricidad (E3).

Por lo tanto, la persona que haga psicomotricidad tiene que estar debidamente formada siguiendo los modelos de formación, de preferencia, que tienen las carreras que de Latinoamérica: Argentina, en Uruguay, en Brasil, donde la gente estudia cierta cantidad de años y rinde una cantidad de materias, con una fuerte dosis de formación corporal. Entonces el rol, las actitudes y aptitudes dependen de una formación articulada y adquiridas en formación y coherente a las necesidades de la infancia, familias y sociedad.

Agregado a lo anterior, se nombran una serie de competencias generales y que deben ser compartidas por todas y todos los profesionales que trabajen en la infancia temprana:

Tabla 36

Competencias transversales entre profesionales

Capacidad de receptividad y atención.	Esperar los tiempos del desarrollo infantil.
Poseer capacidad de reflexión.	Saber escuchar.
Tener respeto profundo a la infancia.	Tener conocimientos.
Tiene disponibilidad y mirada integral.	Conocer el lenguaje de otras profesiones.
Capacidad de trabajo colaborativo.	Mantener humildad del conocimiento.
Trabajar con metodología y didácticamente.	Ser mediadora o mediador.

Nota. Se presentan trece competencias que deberían tener otras profesiones en conjunto con psicomotricistas.

Las competencias nombradas que deberían tener todas las profesiones se relacionan con habilidades que promueven el desarrollo y con mirada de respeto. Según las y los entrevistados, no serían tan difíciles de adquirir si es que son adquiridas en una formación,

al igual que la técnica también se debe adquirir, porque lo que marcaría entonces la diferencias en el campo de intervención, sería la técnica.

Aparecen las siguientes competencias específicas de las y los psicomotricistas en el discurso de las entrevistas en la siguiente tabla:

Tabla 37

Competencias específicas de psicomotricistas

Capacidad de observación	Tener respeto	Tener conocimientos
Tener escucha activa	Ser y estar disponible	Conocer la técnica de la psicomotricidad
Mantener el manejo de reglas	Contención emocional	Mantener formación continua
Adaptación de los conocimientos	Tener habilidades comunicacionales	Habilidad en la comunicación efectiva
Capacidad de expresión corporal	Estar sanos a todo nivel	Ser mediadora o mediador
Acompañar procesos del desarrollo	Acompañar los procesos de aprendizaje	Mirar a la infancia en sus capacidades, más allá de sus dificultades.
Tener mirada global o integral	Total: 20 competencias.	

Nota. Se nombran competencias específicas que se consideran que deberían adquirir psicomotricistas

Las competencias se relacionan con las nombradas en las Orientaciones Teóricas y Técnicas que propone el ministerio de educación (Mineduc, 2017) y las que propone Mila (2018), lo que demuestra que la formación permite incorporar una mirada diferente que se traspasa a la intervención, tal vez este sea el centro o el objetivo de la especialización de psicomotricistas.

Como contrapunto a lo anterior, hacer psicomotricidad sin formación no es un problema en Chile, porque no existe la ley, normativas o reglamentos que vigile o fiscalice la certificación de psicomotricistas. Pero si se menciona anteriormente, que hacer algo sin saber es perjudicar a la infancia. Para esto, se deberían evidenciar en publicaciones los beneficios de la

psicomotricidad, el perfil profesional y comunicar más aún la profesión. Esto se refleja en las siguientes citas textuales:

- “Con la ley no pasa nada claro, no existe en ese sentido la psicomotricidad” (E2).
- “Se entiende el celo de los psicomotricistas de denunciar cuando algo se está haciendo en nombre de la psicomotricidad y se sabe que no lo es” (E3).
- “Debería pensarse si el profesional está apto para ese cargo con un listado de competencias, porque desde el punto de vista de la psicomotricidad y su práctica se puede llegar a malas prácticas” (E4).
- “Se puede hacer un mal trabajo porque la ley no advierte nada, no aclara que la psicomotricidad la hacen psicomotricistas” (E9).
- “Afecta a los resultados que tú quieres lograr, hay que estar formado y la ley debería ir por ahí” (E10).
- “La ley no tiene absolutamente ningún sentido si no se saca el perfil del psicomotricista” (E8).
- “Hay que estar más vinculados como formadores” (E8).

Otro punto interesante que aparece es que debe existir el perfil de psicomotricistas para que la ley tenga sentido, importante porque es el punto de partida para desencadenar el proceso de profesionalización de la psicomotricidad.

En relación con la existencia de psicomotricistas en las escuelas se manifiestan las siguientes frases:

- “El sueño es que en todos los colegios exista una sala, como un común en la educación y también en salud” (E1).
- “Debería existir porque es un buen proceso contenedor de niños y por ejemplo ahora en pandemia sería un buen proceso de vuelta por los niveles de estrés que existen” (E6).

- “En el colegio está incorporado en el currículum, en una escuela pública, donde hay muchas dificultades los niños están todos los días en riesgo” (E7).
- “El psicomotricista debería estar como el psicopedagogo, que no hubiera institución escolar o educativa sin un psicomotricista” (E5).

Entonces, se reconoce la importancia de que existan proyectos de psicomotricidad en el currículum escolar y en el sistema de salud como una o un especialista.

La psicomotricidad, como queda certificado en el marco teórico, es una titulación en muchos países, pero en Chile es una especialización. Las percepciones y conocimientos en cómo debería crearse una licenciatura o porque no existe son variadas. En primer lugar, no se sabe porque no existe la licenciatura, ni como debería crearse. Por otro lado, se considera que es difícil que exista la licenciatura porque el espacio de educación de párvulo y el de educación diferencial están muy resguardados.

Uno de los motivos para la creación de la licenciatura, sería que no se conoce lo que es psicomotricidad, su metodología y dispositivo y se debería generar el campo laboral, o evidenciar para así poder trabajar en su creación, en el cuestionario se analizarán los lugares de trabajo. Por otro lado, se piensa que el camino son los diplomados, postítulos y postgrados como especialización, como es hasta el momento, pero no se nombra el rol del estado en este proceso.

Se resalta que la persona que haga psicomotricidad debe estar formada con especialización en el presente, pero en el futuro con la licenciatura, siguiendo los modelos de formación que existen en las carreras de Latinoamérica y el camino que haga Chile debería ser parecido. Se debe generar o instalar la inquietud a nivel legislativo, desde el punto de vista social también debe haber una inquietud e institucional por lo tanto todas las organizaciones relacionadas con infancia deberían unirse para sacar este proyecto adelante, junto con todos los referentes que hay en el país y en el extranjero apoyando, porque hay que hacer modificaciones legales legislativas, al parecer en el parlamento.

La segunda titulación es una posibilidad para comenzar a profesionalizar la psicomotricidad y así las y los profesionales no tendrían dificultades para ser contratadas, mientras se genera un cambio profundo.

Se debe comenzar un proceso de profesionalización de la especialización, que ya ha recorrido un camino, pero debe hacerse en conjunto. Pese a eso, la psicomotricidad de aquí a los 5 o 10 años próximos no se visualiza a la psicomotricidad como licenciatura, pero sí como postítulos o diplomados, y se resalta la idea de que debería haber una oferta más amplia de formación, pero estamos en una lógica mercantil que jugaría en contra y, por otro lado, se debe seguir difundiendo que es la psicomotricidad para que aparezcan más formaciones. Se visualiza cada vez más validada con evidencias científicas, porque el espacio para la psicomotricidad está y se puede incorporar en el currículum. Con especialistas, con recursos y horas para su trabajo, más difundida a nivel de colegios y jardines infantiles para toda la infancia.

Debería existir un estado competente y activo para abrir espacios en todos los colegios y escuelas con psicomotricistas con enfoque de derechos e inclusivo. Que estén preparados también para la discapacidad y la diversidad (E9).

Se abrió una puerta y se generó inquietud, hay más necesidad de formarse en los últimos 20 años, se ha sembrado con el trabajo de los que se formaron hace dos o más décadas y con quienes están trabajando psicomotricidad hoy en diferentes instituciones (E10).

Cada entrevista se mostró disponible a colaborar en el camino de instalar la psicomotricidad de diferentes maneras, por ejemplo, estableciendo el paradigma en los niveles más centrales, en los servicios locales, que no dependa de otros programas, sino que sea un programa propio. Se propone que la ayuda sea desde la articulación como compañeras y compañeros psicomotricistas con formación.

Lo primero es que debería hacerse un pregrado para que se conozca la disciplina y al mismo tiempo generar investigaciones a través de magíster y doctorados. Publicar y comunicar los beneficios que ha tenido la psicomotricidad.

Las fundaciones están colaborando y ayudando a hacer visible la psicomotricidad apoyando el proceso del desarrollo de la infancia desde la inclusión.

Ha aparecido la siguiente información a modo de descubrimiento:

1. Existe un programa infantil en el centro de salud familiar con enfoque preventivo y promocional y donde se evalúa el desarrollo psicomotor, pero con un enfoque biomédico y no desde el enfoque bio-psico-social o de atención integral. La psicomotricidad aparece como una herramienta versátil que podría apoyar en el enfoque biopsicosocial y de atención integral.
2. Aparece la confección del cuaderno metodológico: La observación, una herramienta clave en la práctica psicomotriz educativa. (Mineduc, 2021) publicado por el equipo programa *Corporalidad y Movimiento* del Mineduc.
3. Aparece un convenio entre Universidad y Ministerio de Educación para instalar 40 salas de psicomotricidad en la quinta región, con una formación más profunda.

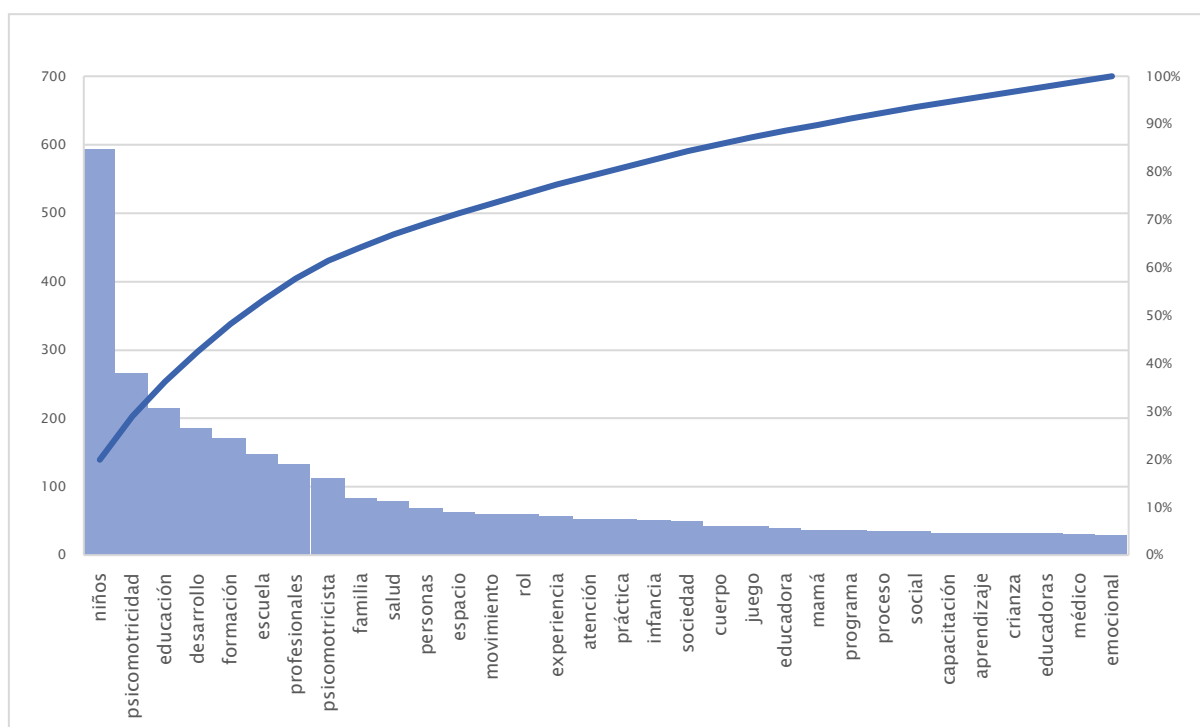
Estos descubrimientos demuestran que la psicomotricidad si está presente en al menos dos ámbitos estatales: el Ministerio de Educación y de salud, a través del programa *Corporalidad y Movimiento* que habla directamente de psicomotricidad y competencias de psicomotricistas y el Programa infantil en el centro de salud familiar, con enfoque biopsicosocial y que tiene una mirada donde la psicomotricidad se ajusta perfectamente.

Entonces, es un punto para plantear como proyecto la incorporación de la psicomotricidad a diferentes programas afines en mirada a la metodología psicomotriz y de garantías a los derechos infantiles.

Aunque el que se le siga encargando la crianza a la mamá, tiene que ver con las tradiciones que la ley apoya, por ejemplo, a través del permiso posnatal, que es solo para la madre. Esta situación sigue desligando de alguna manera la presencia de la pareja en la infancia, lo que no beneficia a la niña o niño. Se debería investigar y promover un cambio a este nivel.

Gráfico 7

Palabras de entrevistas



Nota. Gráfico de todas las entrevistas realizadas a profesionales de diferentes áreas relacionadas con la infancia y psicomotricidad.

Tabla 38

Palabra de entrevistas

1 niños (594)	9 familia (83)	17 práctica (53)	25 proceso (36)
2 psicomotricidad (267)	10 salud (79)	18 infancia (52)	26 social (35)
3 educación (215)	11 personas (69)	19 sociedad (51)	27 capacitación (33)
4 desarrollo (186)	12 espacio (63)	20 cuerpo (43)	28 aprendizaje (32)
5 formación (171)	13 movimiento (60)	21 juego (43)	29 crianza (32)
6 escuela (148)	14 rol (60)	22 educadora (40)	30 educadoras (32)
7 profesionales (133)	15 experiencia (57)	23 mamá (38)	31 médico (31)
8 psicomotricista (112)	16 atención (53)	24 programa (38)	32 emocional (30)

Nota. Se presentan la presencia de palabras ordenas de mayor a menor con la cantidad de apariciones entre paréntesis.

En el gráfico 7 y la tabla 38 queda manifiesto que con la formación de psicomotricidad o con el conocimiento de sus beneficios aparecen conceptos relacionados a los documentos de derechos infantiles y legales, como niños, psicomotricidad, educación, desarrollo y formación.

La unión del mundo de la salud y educación es inevitable, por lo que la educadora de párvulos debería estar acompañada con el factor desarrollo infantil en el proceso educativo de la infancia, como se dijo antes: la infancia y su desarrollo no debe estar a cargo solo de una profesión. Debe plantearse que el desarrollo es un ámbito de salud que está incluido en el proceso de aprendizaje, dicho de otra manera, la infancia va a la escuela y necesita un soporte para lo académico y es el desarrollo (la salud) este soporte o base.

La *familia* se reafirma también en esta lista dentro de las mayores presencias, lo que indica que es uno de los factores fundamentales que se debe trabajar, en conjunto la educación y la salud. La palabra *Profesionales* aparece (señalado también como educadora) porque se entiende según los textos, que son fundamentales en el desarrollo infantil. Es reiterativo en las entrevistas el tema *familia*, son la base, pero necesitan apoyo y saberes para poder ejercer una crianza segura y que potencie el desarrollo de sus hijas o hijos.

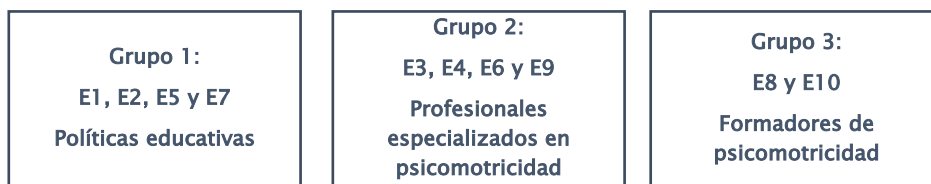
En la globalidad de las entrevistas se visualiza el enfoque y donde debe estar la mirada de profesionales: en la infancia y sus necesidades, en la familia y que esto es, en el caso de la psicomotricidad, con especialización específica. Es necesario destacar que las palabras *juego* y *emocional* tenga una presencia menos numérica en las entrevistas, porque el juego es una de las palabras de mayor presencia en las normativas.

3.2.5 Resultados y análisis de palabras de grupos de entrevistas

Para realizar un análisis y presentación del estudio de palabras, se realiza de la misma manera que en el análisis de normativas. Se han dividido las entrevistas en tres grupos: grupo 1, que tienen relación con las políticas educativas; grupo 2, que son profesionales especializados en psicomotricidad y el grupo 3, de formadoras de psicomotricistas.

Figura 25:

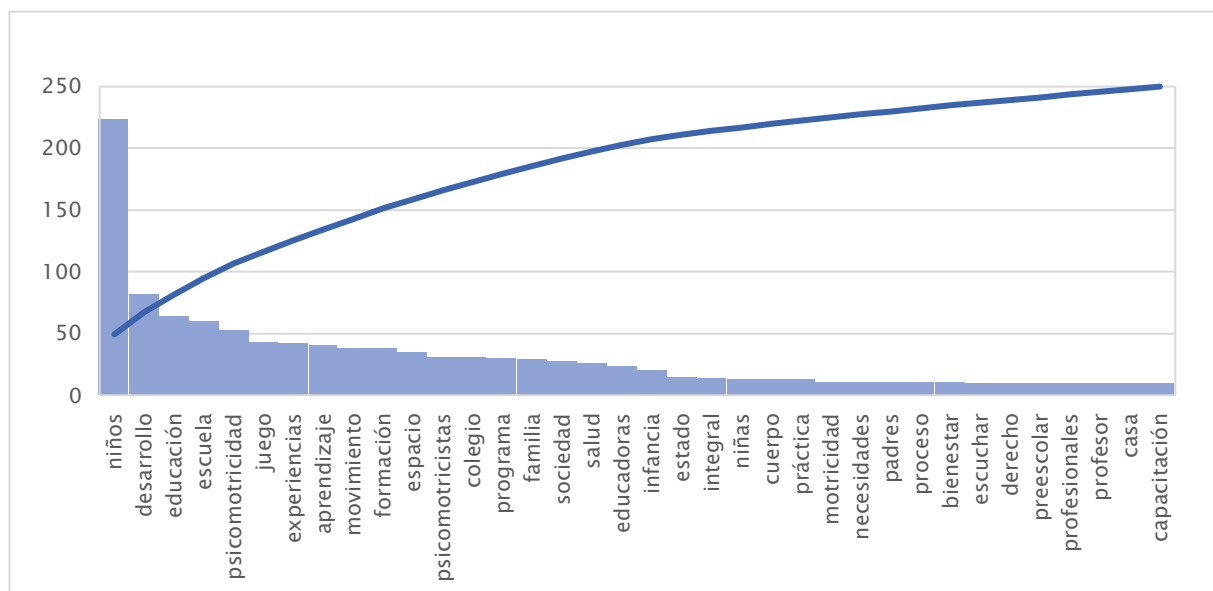
Grupos de entrevistas según aportes a la infancia y psicomotricidad



Nota. Grupos de profesionales agrupados según su aporte a la infancia y psicomotricidad.

Gráfico 8

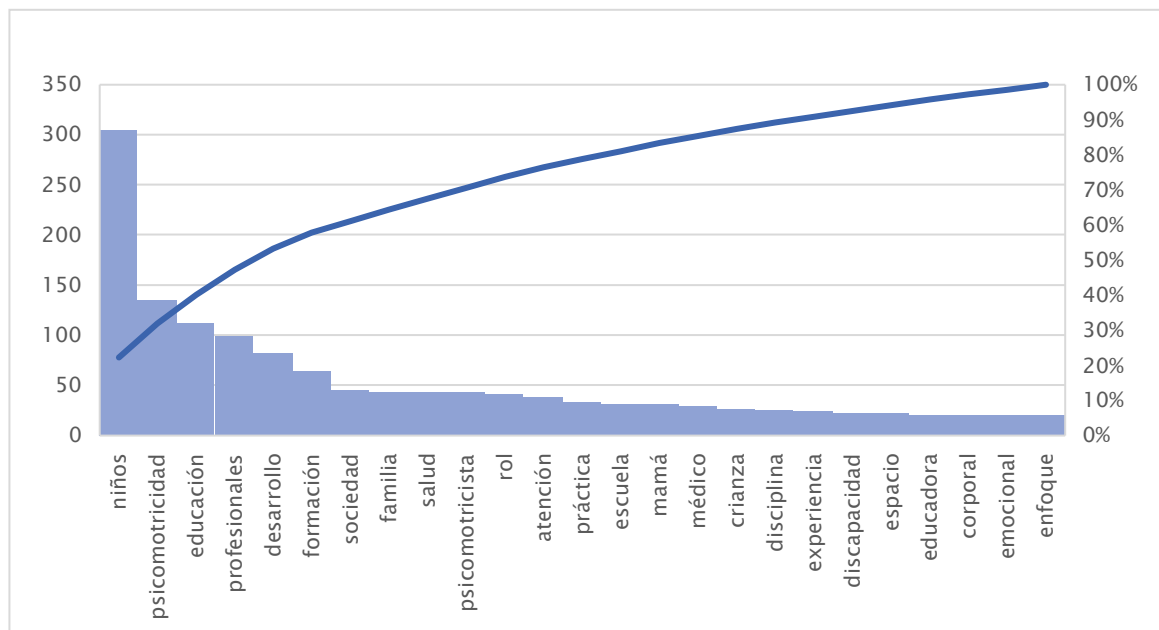
Grupo 1 entrevistas



Nota. Se presentan las palabras del grupo 1 de entrevistas

Gráfico 9

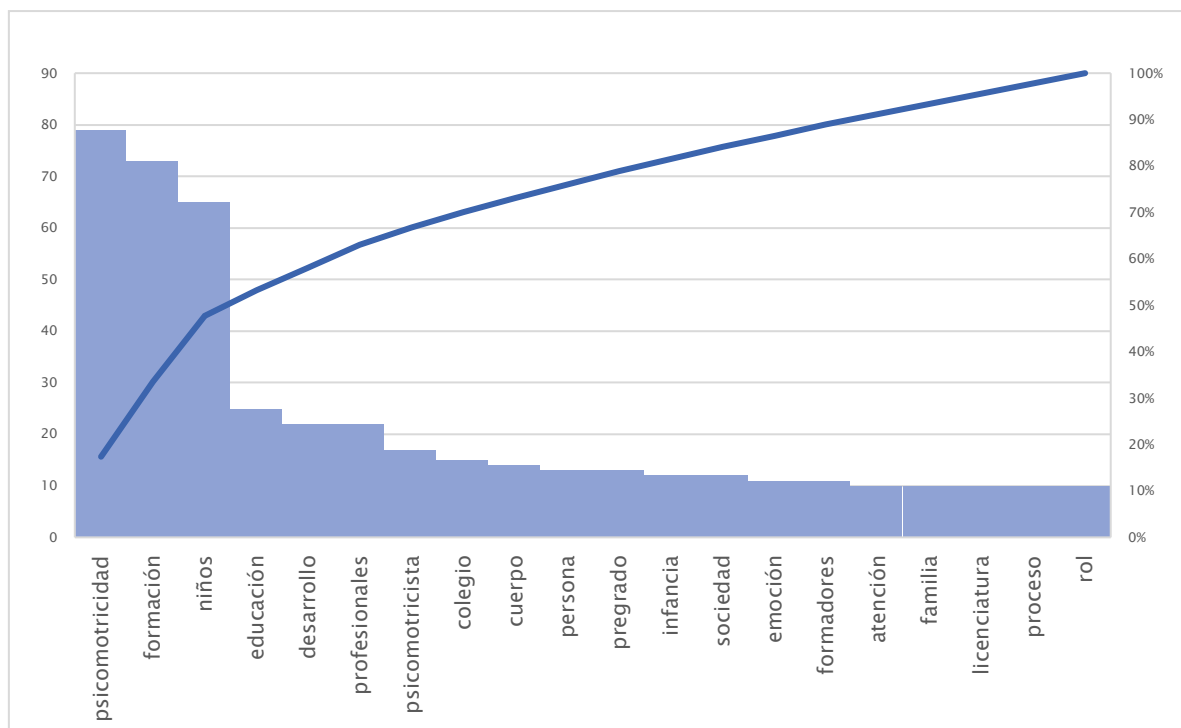
Grupo 2 entrevistas



Nota. Se presentan las palabras del grupo 2 de entrevistas

Gráfico 10

Grupo 3 entrevistas



Nota. Se presentan las palabras del grupo 3 de entrevistas

En la siguiente tabla se entregan las palabras de mayor presencia en las entrevistas:

Tabla 39

Palabras de mayor presencia en entrevistas

Lugar	Grupo 1 palabras entrevistas	Grupo 2 palabras entrevistas	Grupo 3 palabras entrevistas
1°	Niños (224)	Niños (305)	Psicomotricidad (79)
2°	Desarrollo (82)	Psicomotricidad (135)	Formación (73)
3°	Educación (64)	Educación (112)	Niños (65)
4°	Escuela (60)	Profesionales (99)	Educación (25)
5°	Psicomotricidad (53)	Desarrollo (82)	Desarrollo (22)
6°	Juego (43)	Formación (64)	Profesionales (22)
7°	Experiencia (42)	Sociedad (45)	Psicomotricista (17)
8°	Aprendizaje (41)	Familia (44)	Colegio (15)
9°	Movimiento (38)	Salud (44)	Cuerpo (14)
10°	Formación (38)	Psicomotricista (43)	Persona (13)

Nota. Se presentan las palabras de mayor presencia en cada grupo de entrevistas

Al observar paralelamente las palabras de los tres grupos se aprecian diferencias y semejanzas.

En el grupo 1 la prioridad son los *niños* (224) al igual que en el grupo dos y tres, pero a los *profesionales* no se hace mención en los primeros lugares en el grupo uno, a diferencia del grupo dos y tres, donde aparece la figura de *psicomotricistas* y *profesionales*. Están ausentes las niñas, el vocabulario en el discurso de profesionales aún es sin igualdad de género. Esto podría explicar lo que se menciona en los textos: que se siente que hay desconocimiento de como capacitan en el ministerio, que la ley es la que comanda y no hay una normativa que regule las competencias de profesionales.

Otra característica es que en el grupo uno aparece el *juego* a diferencia del grupo dos y tres, donde no aparece. El juego es considerado un requerimiento del desarrollo, no del aprendizaje, por lo tanto, no es un contenido profesional, es una herramienta expresiva, creativa y comunicacional de las infancias, pero se entiende que aparezca dentro de los primeros lugares del grupo de entrevistas de políticas públicas, porque es un derecho que se debe garantizar.

Es posible detectar en el discurso, que la *formación* está más presente en los grupos de psicomotricistas y formadoras, en este último está en segundo lugar.

El concepto *salud* está nombrado en los primeros lugares solo en el grupo dos, lo que significa que existe la conciencia de que la psicomotricidad tiene un rol fundamental en este ámbito al igual que el social, que también solo aparece en el segundo grupo dentro de los primeros lugares.

Las faltas de coincidencias entre formados y formadoras es un punto para estudiar más adelante, aunque es también posible que hay una cercanía a la educación universitaria de parte de formadoras y más cercanía a las personas y sus dificultades de parte del grupo de psicomotricistas formados.

Pero en términos generales, las coincidencias están en los derechos de la infancia: *juego, desarrollo y educación* y las diferencias en la especificidad: *formación, profesionales y ámbitos de intervención*.

3.3 Resultados y análisis cualitativo del cuestionario

A partir de la obtención de datos del cuestionario se comienza el análisis cualitativo con las dos preguntas abiertas y posteriormente el cuantitativo. Se han utilizado dos softwares: el ATLAS.ti para las preguntas abiertas y el PSPP para el análisis cuantitativo.

3.3.1 Resultados y análisis de preguntas abiertas cuestionario:

A continuación, se realiza un análisis de las dos preguntas abiertas realizadas en el cuestionario. Se codificaron como C1 y C2. La primera tiene la intención de conocer como ha sido el proceso de incorporación de la psicomotricidad en los lugares donde trabajan profesionales formados y la segunda cómo ha influido la psicomotricidad en el lugar donde han incorporado proyectos de psicomotricidad.

A ser un cuestionario confidencial y las respuestas fueron anónimas, se entregarán citas textuales, pero sin señalar el origen.

3.3.1.1 Resultados y análisis de pregunta abierta n1 del cuestionario: ¿Cómo ha sido el proceso de incorporación de la psicomotricidad en el lugar que trabajas?

Aparecen diferentes situaciones en el proceso de incorporación del proyecto de psicomotricidad. Primero la dificultad, resistencias y por diversos motivos: por el desconocimiento que existe de la psicomotricidad o de lo que realmente es la psicomotricidad. Aparece que lo más difícil han sido los directivos de escuelas, colegios o centros de salud:

En la institución educativa fue difícil, desafiante al principio, pero después la comunidad educativa lo valoró muchísimo. Diría que el estamento más complejo fue la dirección del colegio, que le costó flexibilizarse, pese al interés de los niños, padres y otros educadores del proyecto educativo (C1).

Creo que, en las escuelas y colegios, siempre encontré resistencia, pero finalmente se valora la intervención de psicomotricidad. También debo incluir, que en los centros que he trabajado, son estas instituciones, las que han solicitado psicomotricistas formados (C1).

Algunas respuestas manifiestan que pese a ser un trabajo largo o arduo, el estudio y la lectura de la teoría de la psicomotricidad fue permitiendo la incorporación. Otro punto que se plantea es que esto se logra presentando y comunicando la figura de psicomotricistas a cargo de los proyectos. Esto coincide con los datos obtenidos en las entrevistas, donde se señala la importancia de que se comuniquen los resultados que se ven en el desarrollo infantil:

Ha sido un arduo trabajo, que ha implicado: revisión bibliográfica y soporte teórico actualizado para la elaboración del proyecto, valoración de las competencias del profesional a cargo del proyecto, monitoreo para la implementación del proyecto, dar a conocer el proyecto a la comunidad educativa, trabajar en conjunto con las educadoras para enriquecer el trabajo en aula, trabajar con las familia para promover el respeto por los derechos de niños y niñas, e involucrar en la implementación al personal asistente del jardín, como ente colaborador e importante de la comunidad (C1).

He tenido que mostrar y demostrar, pues como no se conoce hay mucha resistencia, pero de a poco ya con los años se ha ido validando y comprendiendo (C1).

Por otro lado, se puede analizar la necesidad de validar constantemente a la psicomotricidad y la figura de psicomotricistas. Pareciera que el desconocimiento provoca resistencias, que existen conceptos y contenidos del desarrollo infantil que no están consensuados ni actualizados, pero que se sabe la importancia y beneficios para la infancia:

En un principio complejo, ya que no había una real comprensión de la importancia del movimiento libre y juego espontáneo en el desarrollo infantil. Se creía que una

verdadera intervención era siempre desde un enfoque funcional (instrumental) y cualquiera podía hacer psicomotricidad. Por tanto, tampoco se comprendía el rol del psicomotricista (C1).

Fue complicado entrar con el proyecto de sala psicomotriz a mi lugar de trabajo ya que los coordinadores tenían conocimientos errados acerca de la psicomotricidad y no pude llevarla a cabo con éxito. Terminé renunciando porque no me dejaban planificar de acuerdo con mis conocimientos (C1).

Entonces, es contradictorio que se reconozca la importancia del movimiento, la expresión, el juego y la psicomotricidad y que exista resistencia a proyectos que promuevan estos factores que, además, son las y los profesionales quienes los presentan a las instituciones, lo que debería ser en otro camino, que las instituciones solicitaran profesionales para instalar estos proyectos. Tal vez, esta sea una de las dificultades que se presenta para la psicomotricidad.

El rol de las direcciones de las escuelas y colegios es fundamental, tanto para la comprensión e incorporación o resistencia a un proyecto. Se apela a que la flexibilización va de la mano con el conocimiento o desconocimiento de la práctica psicomotriz. Se plantea entonces, que el beneficio del proyecto es para la infancia y su desarrollo o para que presenten mejores resultados en el proceso académico y finalmente, el beneficio es integral, es decir, para su desarrollo y su proceso de aprendizaje:

En uno de mis trabajos fue muy difícil, cuesta que los directivos entiendan la esencia y los aportes de la psicomotricidad, solo pude realizarlo dos años (C1).

Diría que el estamento más complejo fue la dirección del colegio, que le costó flexibilizarse, pese al interés de los niños, padres y otros educadores del proyecto educativo (C1).

Cuando inicie, fue bien difícil lidiar con los egos de muchas personas, desde los profesores hasta los directores. Poco a poco empecé a tener mi espacio, al comienzo compré todo (el material) yo y cuando se dieron cuenta que algo resonaba en los niños comenzaron a apoyarme (C1).

Hubo cierta resistencia y dudas los primeros meses, pero luego al ver los resultados al corto y mediano plazo en los niños, reflejados en su conducta y el aprendizaje, y al ser apoyados en su labor docente desde otra mirada, se generó una apertura, confianza, respeto y admiración hacia la psicomotricidad (C1).

Por contraparte, la incorporación de la psicomotricidad ha presentado menos dificultades en lugares donde la psicomotricidad es conocida o donde ya existen psicomotricistas accionando un proyecto. Por lo tanto, conocer la psicomotricidad y sus beneficios es fundamental en el momento de poder instaurar rápidamente un proyecto serio y correcto:

Uno de los lugares se dedica a aquello, por tanto, muy fácil incorporación, en el otro la directora es formada en psicomotricidad, por tanto, fue una incorporación en conjunto con ella (C1).

La comunicación y difusión es una de las acciones que necesita la psicomotricidad y psicomotricistas. Esta difusión debería ser científica, como se plantea en las entrevistas, como resultado de investigaciones.

Aparece la incorporación de proyectos en lugares privados, consultas con equipo de salud, quienes valoran el rol de psicomotricistas, incluso, da la sensación de que donde hay equipos de salud (medicina, enfermería) se entiende más rápido que en el mundo de la educación. Aparece la idea de que en colegios deben trabajar profesoras y profesores y en salud profesionales de la salud. Esta flexibilización laboral debería existir o ganar espacio con la psicomotricidad:

Excelente. He notado que la incorporación en equipos multidisciplinarios ligados a la salud es muy buena y también muy valorado el rol del psicomotricista, quizás lo anterior no ocurre de igual manera en instituciones escolares, donde no se han aceptado mis intervenciones al no ser profesora (C1).

En la consulta particular ha sido fluido, desafiante con relación a las expectativas de los colegios y el desconocimiento de la disciplina por otros profesionales de salud y educación (C1).

Es curioso que aún aparece el desconocimiento de lo que realmente es la psicomotricidad y cuáles son las competencias de psicomotricistas y su rol en las escuelas y en las instituciones de salud, pese a la existencia de proyectos, orientaciones técnicas y bibliografía suficiente. Por lo tanto, habría que analizar si la psicomotricidad puede estar sometida a los estándares de la educación por contenidos, o está en coherencia con la nueva ley educativa y su camino hacia la calidad. Si el foco está colocado en el desarrollo y su bienestar, podría estar presente en la escuela la terapia psicomotriz también. Pero existe aún el castigar las conductas de la infancia sin instalar proyectos que la intervengan y que comprendan el origen de estas conductas, por lo que aparece la necesidad de la terapia psicomotriz.

En cierto modo lo que ha sido más difícil es la comprensión del campo y sujeto de trabajo, así como la diferenciación entre Psicomotricidad y Circuito Psicomotriz (C1).

Complejo, ya que laboralmente se me piden objetivos y metas a corto plazo. Debo combinar ambas formas. Si tengo la libertad para realizarlo cumpliendo con las metas (C1).

El proyecto de psicomotricidad puede evolucionar desde el apoyo al proceso educativo hacia la intervención de las dificultades del desarrollo a través de intervenciones terapéuticas.

Ha sido un proceso que a tomado tiempo, ya que la intervención también ha ido mutando. En primera instancia la intervención estaba más ligada al área educativa,

dónde desde hace un tiempo es reconocida y aceptada, pero en la actualidad la mayor parte de la intervención en mi lugar de trabajo es terapéutica, y ha sido más difícil posicionarse ya que los profesionales desconocen la disciplina, sin embargo, una vez interiorizados y trabajando desde una mirada multidisciplinaria, son reconocidos sus beneficios y aportes al desarrollo integral del niño y la niña, en este caso pertenecientes a la primera infancia (C1).

En el lugar de trabajo actual, algo difícil, ya que les cuesta entender la importancia de la psicomotricidad como terapia, lo que genera obstrucciones en la realización de las sesiones. Esto, desde la factibilidad de la sala hasta la priorización frente a otras actividades. Incluso se ha dejado a niños sin asistir a la sesión, como castigo por conductas disruptivas (C1).

Pero, por otro lado, las instituciones ya han comenzado a solicitar psicomotricistas con formación, lo que podría significar que, al conocer el rol, las competencias y el perfil y los beneficios de la psicomotricidad, siguen solicitando profesionales con la especialidad:

Considerando la movilidad profesional que he tendido (jardín, escuelas, fundaciones, colegios y centros). Creo que, en las escuelas y colegios, siempre encontré resistencia, pero finalmente se valora la intervención de psicomotricidad. También debo incluir, que en los centros que he trabajado, son estas instituciones, las que han solicitado psicomotricistas formados. Por lo tanto, han estado dispuestos a trabajar con la psicomotricidad como parte del lineamiento de su currículo. En jardines, colegios y escuelas, han sido proyectos que yo llevé y desarrollé y que plasmé en un sistema rígido, que comenzó a ser más plástico, al observar el aporte de la psicomotricidad, en pro del desarrollo de los niños. Abriendo la posibilidad a contextos educativos más integrales (C1).

Esta incoherencia se puede observar también en las diferentes formaciones actuales. Existe lenguaje coherente al marco teórico y a las normativas y existe también un lenguaje que

difiere de este discurso. Es una de las dificultades que aparece en los diferentes documentos: que es y que no es psicomotricidad, quien hace psicomotricidad y se estudia o no psicomotricidad. La intervención es la que se debería trabajar. Un ejemplo:

En uno de los lugares que trabajo me costó ya que había otra persona con formación en PSICOMOTRICIDAD, pero con una visión completamente diferente (C1).

Ha sido un trabajo que ha tenido muchas interrupciones, requiere de muchas evidencias y no siempre es valorado, aun se confunde psicomotricidad con educación física adaptada (C1).

Discontinua durante las clases de Psicomotricidad en educación parvularia y primer ciclo (C1).

Al comienzo un poco complicado, falta de información de que es la psicomotricidad y quien debe impartirlo, con el tiempo, los resultados con los niños hablaron por si solos (C1).

Entonces, pese a las dificultades, son los resultados lo que reafirman a los proyectos de psicomotricidad, ratificando la necesidad de investigación, estudios o publicaciones que evidencien los resultados y beneficios de los programas ya instalados.

Aparece también la necesidad de trabajar con las familias buscando más formaciones, como la Psicomotricidad en Atención Temprana, colocando énfasis en los derechos infantiles y buenos tratos. Se presenta la situación de la especialidad de la psicomotricidad como segunda formación, en este caso, por la necesidad de incorporar el trabajo con las familias y la comunidad. En este sentido, es la psicomotricidad la que promueve este trabajo, no la profesión de base, por lo que se debería iniciar una reflexión de que pasa con las formaciones profesionales en las universidades.

Intenté en ciertas oportunidades plantear el trabajo con la mirada desde la Psicomotricidad en el colegio donde trabajo, pero no hubo acuerdo. Hoy en día me estoy especializando en el área de atención temprana, para apoyar a las familias, comenzando de manera particular para luego plantear proyectos en salud (C1).

Ha sido un arduo trabajo, que ha implicado: revisión bibliográfica y soporte teórico actualizado para la elaboración del proyecto, valoración de las competencias del profesional a cargo del proyecto, monitoreo para la implementación del proyecto, dar a conocer el proyecto a la comunidad educativa, trabajar en conjunto con las educadoras para enriquecer el trabajo en aula, trabajar con las familia para promover el respeto por los derechos de niños y niñas, e involucrar en la implementación al personal asistente del jardín, como ente colaborador e importante de la comunidad (C1).

Aparecen instituciones donde la psicomotricidad, su encuadre, metodología y paradigma están de alguna forma presente, no solo por la práctica psicomotriz, sino por el acompañamiento al desarrollo. Aparecen las siguientes instituciones: La política Nacional de actividad física y Deporte del ministerio del deporte, en la salud pública como proyecto solitario en un consultorio o Cesfam, el programa piloto HEPI-Crianza del Chcc, la Junji, Senadis y un programa de Atención Temprana en autismo:

Política nacional de actividad física y deporte:

Difícil, ya que a pesar de que se nombra que el recurso humano recomendado para el grupo etario (grupos de edades) 0-3 y 4-6 años, es el especializado en psicomotricidad, en la política Nacional de Actividad Física y Deporte, la realidad es que son puntuales los/as profesionales que trabajan en los jardines infantiles a través del programa Crecer en Movimiento del Instituto Nacional de Deportes que cuenten con la especialización y/o se realice psicomotricidad en sus sesiones (C1).

Salud pública:

En experiencia desde la salud pública el espacio se ganó paulatinamente, y si bien al principio los colegas de otras especialidades veían con recelo el proyecto, eso fue cambiando positivamente en tanto se fue viendo el trabajo (C1).

Chilecrececontigo:

Desde el proyecto piloto HEPI-Crianza del Chilecrece Contigo ha sido ambiguo, ya que se tiene total aceptación de temáticas de derechos infantiles, teoría del juego y su mediación, pero al ser municipal, se tiende a manipular el espacio a conveniencia de factores que van más allá del funcionamiento, como requerimientos no propios del quehacer psicomotriz. Trabajo en ese lugar gracias a la formación en psicomotricidad, pero no ejerzo como psicomotricista, por lo que la sala no es vista como una sala psicomotriz, ni tampoco cumple con los requerimientos técnicos, pero la visión que tiene un psicomotricista, en este caso yo, ha calzado muy bien con los requerimientos propios del proyecto, y percibida por la comunidad como gran ayuda, ya que es un espacio de encuentro y acogida comunitaria, con un profundo sentido de confianza en el proceso de crianza y apoyo en el desarrollo infantil por lo que se encuentra muy bien valorado (C1).

Jardines infantiles JUNJI²⁴:

A pesar de que actualmente no estoy en Sala, las temáticas en Atención Temprana son muy solicitadas y bien recibidas, llama la atención, emociona y genera reflexión en los equipos. Si bien muchas familias necesitan esta intervención y existe el espacio en los jardines infantiles JUNJI e Integra para ponerla en práctica no está dentro de la jornada diaria y tampoco es parte del objetivo del programa en Atención temprana SENADIS que ejecuto, entonces no se pone en práctica, cuando perfectamente podría ser un

²⁴ La Junji es la Junta Nacional de Jardines infantiles, institución pública que depende del Ministerio de Educación a cargo de jardines infantiles y salas cunas de Chile. Su objetivo es entregar educación de calidad y que garantice el bienestar y desarrollo integral de la infancia, con ambientes educativos significativos y planificados por equipos pedagógicos de excelencia y en estrecho vínculo con las familias (Junji, 2022)

gran aporte y es totalmente factible en contexto de jardín. Me encantaría plantearlo como estrategia inclusiva para el programa del próximo año, creo que es muy factible (C1).

Se dan algunas señas de como la educación sigue sin responder a las competencias necesarias para el desarrollo del aprendizaje:

Ha sido difícil por los espacios, además no consideran la psicomotricidad como un valor fundamental para el desarrollo, a pesar de que, al día de hoy, hay niños que no leen en cuarto básico (C1).

Se plantean dudas como, por ejemplo: al no ser una política pública o una formación de pregrado, al dejar un proyecto una persona formada, ese proyecto se termina de no existir otra u otro psicomotricista en esa institución. Aparece, al igual que en las entrevistas, que quienes se forman lo hacen por una iniciativa personal y no institucional:

No ha presentado problemas al ser un proyecto externo. La duda surge si en caso de desaparecer el profesional o caducar el proyecto, la institución continuara con él (C1).

Claramente no ha sido una necesidad del colegio, sino que una necesidad mía, una herramienta poderosa que ofrece lo que ninguna otra herramienta educativa ofrece (C1).

En jardín infantil y centro de atención fue aceptado, pero no logró permanecer cuando me retiré. En la formación inicial docente ha sido un camino de harta perseverancia, pero creo que se ha logrado instalar en las mallas curriculares (C1).

Esta pregunta abierta deja claro que la instauración de un proyecto de psicomotricidad en su facilidad o dificultad depende factores externos a la psicomotricidad: la flexibilidad y conocimiento de la metodología que tengan las direcciones, profesoras, profesores y

administrativos de la comunidad escolar, pero el éxito de proyectos instaurados depende de factores relacionados directamente con la disciplina: la formación y especialización de profesionales.

Sumado a lo anterior, los beneficios de la psicomotricidad son evidentes, se convierten en el punto de partida de aceptación de parte de las instituciones de educación o salud para la sostenibilidad de un proyecto. Se observa el conflicto de que al irse de ese lugar la o el profesional especializado, puede quedar sin proyecto el lugar, lo que perjudica directamente a las infancias.

3.3.1.2 Resultados y análisis de pregunta abierta n2 cuestionario: ¿Cómo ha influido la psicomotricidad en el lugar que trabajas?

Aparecen diferentes situaciones de la influencia la psicomotricidad en el lugar donde trabajan, diferentes instituciones y resultados. En primer lugar, la importancia en la infancia y su desarrollo infantil, donde aparece constantemente la *Mirada Psicomotriz*, que no solo está en la práctica psicomotriz, sino también debe estar en todas las situaciones donde se tomen decisiones relacionadas con el bienestar de las infancias. Principalmente es una mirada de respeto, de observación y centrada en las necesidades de las infancias:

La psicomotricidad es fundamental en el trabajo con la infancia y es considerada en todos los procesos tanto terapéuticos como del desarrollo de los niños y niñas del espacio. La mirada psicomotriz es considerada a la hora de tomar decisiones en planes de trabajo y ya es compartida por gran parte del equipo (C2).

Actualmente, no trabajo en aquella institución. Creo que se han dado cuenta de la importancia que tiene la psicomotricidad en el desarrollo infantil, pues tiene una mirada mucho más integradora del niño/a y se observan los avances. Sin embargo, dan prioridad a otras profesiones reconocidas y no invierten en psicomotricistas, sea

por falta de recursos económicos y poca comprensión del rol y funcionamiento del psicomotricista (C2).

La influencia en escuelas o instituciones educativas es transformadora, porque se promueve un cambio de mirada de respeto y escucha hacia la infancia y sus resultados se evidencian en todos los ámbitos de su desarrollo, pero también se detecta un cambio en los equipos de trabajo, lo que deja ver que psicomotricistas pueden ser un puente de comunicación entre la infancia y la adultez. Esto significa que la mediación del especialista logra traspasar las murallas de la sala de psicomotricidad, lo que es importante porque la psicomotricidad transforma también los entornos:

En jardines, escuelas y colegios. Ha permitido darle un giro integral real, a la educación, en cada contexto educativo, acorde a lineamientos y adaptaciones curriculares. En fundaciones y centros, se logra acompañar a niños, y jóvenes, en procesos terapéuticos con la mirada mediadora y de contención desde el psicomotricista, porque en dichos lugares, la mayor parte de las veces, son educadas personas en situación de discapacidad (C2).

Personalmente me ha contribuido enormemente en mi labor como profesor de Educación física, al tener alumnos mejor conectados a mis clases a través de sus emociones y el juego, como medio para reconocer a sus pares y a sí mismo. Ha provocado grandes cambios en las actitudes de niños y niñas que se ven reflejados tanto en la casa como en el colegio (C2).

Queda manifiesta la característica transdisciplinar de la psicomotricidad, su capacidad de modificar miradas y conductas hacia la infancia y trabajar en conjunto para un cambio metodológico.

Han ampliado su mirada hacia la infancia, se ha generado una mirada más respetuosa hacia los niños y su singularidad, una mayor apertura a recibir aportes desde otras

disciplinas y aplicarlas en sus prácticas docentes. También un interés de formarse o ampliar sus conocimientos en áreas que incluyen mayor participación de sus propios cuerpos, implicados en su relación con los niños. Todo esto, principalmente en docentes de enseñanza prebásica y básica (de pre- kínder a 4to básico; desde 5to en adelante hay mayor resistencia aún). Los directivos reconocen como importante esta área y la promueven. En general, mayor apertura, respeto, trabajo inter y transdisciplinario, mayor amplitud de visión, un clima laboral más alegre y unido. Estas transformaciones en el tiempo en mis entornos laborales me han generado mucha alegría y empuje hacia desafíos nuevos y aún hay mucho más que mover y transformar en otros lugares (educación pública, sectores más vulnerables), hacer que sea más accesible (C2).

El trabajo en y con la comunidad es uno de los factores fundamentales para el bienestar de la infancia, su trabajo de manera integral se plantea en tres modalidades de trabajo: con la infancia, con los equipos de las diferentes instituciones y con las familias, lo que implica un trabajo comunitario. Esto permite trabajo para las habilidades familiares de crianza, buenos tratos y detección de dificultades en el desarrollo. Ahora, se debería analizar el trabajo con las familias, porque al parecer no hay proyectos que demuestren que es efectiva la intervención hacia el entorno familiar:

Podemos indicar varios elementos emergentes: valoración de la comunidad educativa por el proyecto en el transcurso de su inicio y a posterior de su implementación; el equipo directivo reconoce este espacio como generador de cercanía con la familia y enriquecedor para el trabajo articulado por niveles; los niños y niñas reconocen este espacio como propio, fortaleciendo el sentido de lugaridad y pertenencia con su jardín infantil; la familia reconoce el juego como valioso para el desarrollo de sus hijos e hijas; el personal auxiliar se compromete con el cuidado y mantención del espacio para niños y niñas; las familias se comprometen con la participación de sus hijo/as en las sesiones (respetan los horarios de sesiones, asistencia, participación en talleres) considerándolo un espacio que le pertenece a ellos y es necesario para su desarrollo;

las educadoras muestran interés por la disciplina e incorporan elementos desde el paradigma, para integrarlo en sus prácticas pedagógicas. Anterior a la pandemia, se estaba pensando en incorporar más sesiones para los otros niveles y comenzar un trabajo con sala cuna, esto está en suspensión, dado el contexto (C2).

Se desprende de la cita anterior, que hay que validar todo lo relacionado con la disciplina, que se entiende la necesidad de todos contenidos que se plantean en la psicomotricidad: juego, movimiento, desarrollo, familia y comunidad, pero está la paradoja que cuando existe una disciplina que promueve estos factores, se debe validar. La investigación y publicaciones ayudarían a resolver esta paradoja. Pero está la idea de que el no saber contenidos y conceptos colabora a esta contradicción, existe una posible falta de conocimientos o actualización.

Fue una experiencia acotada mientras trabajé ahí. Durante ese tiempo, la mirada de los colegas se abrió de manera notable, en relación con la mirada global, el adulto centrismo, el movimiento libre, la importancia de jugar, las experiencias significativas, entre otras temáticas. Los niños y niñas conformaron pequeñas comunidades muy empáticas, creativas y autónomas. Los padres refirieron cambios positivos importantes en sus hijos e hijas, más que nada en la gestión emocional, la creatividad y ellos mismos fueron modificando sus formas de establecer normas y límites (C2).

Otro de los hallazgos es que existen fundaciones y ONG`s dedicadas a la psicomotricidad. Este punto podría estudiarse, porque aparece también en las entrevistas la Fundación Teletón, como una institución que se ocupa de prestaciones que no realiza el estado de Chile, entonces con la psicomotricidad puede estar pasando lo mismo. Son tres Fundaciones y una ONG que trabajan específicamente en psicomotricidad, porque el estado no promueve una política pública.

En la fundación el eje principal es el bienestar de niños y niñas, la psicomotricidad la herramienta principal para lograrlo, se trabaja con los niños y niñas, pero también con las familias (C2).

No hubo gran impacto debido a que el desarrollo de la disciplina fue en un contexto aislado de instituciones, pero sí puedo mencionar que en nuestra zona hay una Escuela Pública que logró instalar una sala de psicomotricidad y algo avanzan gracias al trabajo de nuestra ONG, lo mismo está sucediendo en un colegio, ya que personas que vivieron experiencias con nosotros y vieron el beneficio del trabajo, se inspiraron para poder desplegar acciones relacionadas y hacerlo con responsabilidad, empezando formación en psicomotricidad. Eso ya es un paso (C2).

Si se menciona la intervención, entonces no solo se debe procurar la calidad de la educación, sino que también de la intervención psicomotriz. Esto plantea un nuevo desafío de estudio, porque la formación debería tener lineamientos de calidad, apegados a la teoría y práctica psicomotriz, pero siempre centrándose en la infancia, sus necesidades, bienestar y derechos. Además, que esté incluida dentro de la salud, o que sea una formación de la salud es importante tenerlo en consideración siempre. Por lo tanto, de no ser una formación que permita una intervención correcta para la calidad de vida de las infancias y sus familias, podría generar el efecto contrario:

La diferencia está en la calidad de la intervención, más centrada en la persona. Mas en mi lugar de trabajo más profesionales de salud comenzaron a estudiar la Psicomotricidad y eso causó un cambio de enfoque, mostrando lo complejo de ejecutar lo aprendido por la perversidad de las metas sanitarias (C2).

Ha influido en poder dar espacio al conocimiento y desarrollo de la Psicomotricidad como una disciplina respetada, lo que ha implicado objetivos de largo plazo. Un reconocimiento de la infancia y derechos, así como sus características y necesidades y la constante conciencia de formación continua de profesionales que se desenvuelven en este quehacer (C2).

Ha aportado en calidad de vida, de niños y adolescentes. Dando alegría y reparando aquello que requerían solucionar, ha contribuido a mejorar el clima familiar (C2).

Ha influido de muy buena manera, ya que raya la cancha y da sustento teórico a la práctica diaria, donde se tratan temáticas en derechos infantiles, género y crianza, desarrollo infantil y discapacidad, juego, creatividad, confianza, autonomía y autoestima, espacios seguros donde ejercer calidad de vida y disfrute de familia y comunidad (C2).

Aparece la incoherencia entre las sesiones y clases de psicomotricidad, la diferencia de lenguaje entre propuestas y actividades y que, al parecer, influye en que los proyectos no logren implementarse como parte de una institución, sea una implementación más lenta o difícil, o que no se logre ver el beneficio para la infancia.

Ha cambiado el lenguaje, se han incluido actividades con orientación psicomotriz, pero aún falta tiempo para desarrollarla en plenitud (C2).

No ha influido tan significativamente por la poca cantidad de horas de clases de Psicomotricidad (C2).

Al ser un centro privado, no ha generado mucho cambio en otros profesionales. Aun no tiene acogida. Siempre se me pide que incorpore elementos de psicomotricidad a la clase de educación física y cuando explico que son dimensiones distintas de desarrollo no hay mayor interés de conocerla, ni implementarla (C2).

Positivamente, hay mayor movimiento en todos los grupos etarios (de edades) con la estimulación motriz (C2).

Queda manifiesto que la formación puede hacer diferencia en la implementación de proyectos y que la formación provoca diferenciación en el lenguaje:

Influye muy poco, ya que es usado como un recurso dentro de la variedad de opciones que cada profesor/as puede elegir para desarrollar en su clase. Y a pesar de que la

Política Nacional de Actividad Física indica como propósito el fortalecer la formación de niñas y niños en la práctica sistemática del juego, recreación, que se haga a través de la psicomotricidad, no es un mandato (C2).

Ha sido muy positiva y hoy después de muchos años somos varias las profesionales involucradas en este proyecto (C2).

He tratado de incorporar concepto de juego libre dentro del aula, pero se ha presentado negativa debido a que las educadoras y dirección le hace ruido que los estudiantes no puedan tener una orientación o dirigir por un adulto la clase (C2).

En las citas anteriores queda clara la importancia de la calidad de la formación, porque la psicomotricidad podría estar en riesgo y que la práctica psicomotriz contagia a otras y otros profesionales y se comienzan a formar. Tal vez no solo para la práctica psicomotriz, tal vez sea por la mirada de respeto hacia la infancia. En la cita siguiente se demuestra que la formación es fundamental, incluso porque deben ser acompañados en su proceso de prácticas por formadoras y formadores:

Desgraciadamente no fue tomada en cuenta al momento de dar continuidad al trabajo, por lo que puedo decir que no influyó, ni siquiera se consideró, no fui lo suficiente convincente en demostrar su gran valor en el desarrollo de los niños, llevaba poco tiempo en formación (C2).

La frustración y soledad es parte de la implementación de algunos proyectos, a veces por el lenguaje que se habla y otras por la incomprensión de lo que significa para la infancia un programa con la mirada psicomotriz. La pandemia ha colaborado a esta frustración:

Ha ido de a poco tomando espacio, se comprende y acepta, pero me siento sola pues mis colegas no la entienden, pues no la han estudiado, entonces yo tengo un grupo que avanza y se nota, pero mis paralelas no y eso me genera frustración. Quisiera que

el estudio de la psicomotricidad para educadoras, sobre todo, sea más integrado dentro de las mallas o contar con un Pregrado o más especializaciones para que todas sepamos de que se trata, e idealmente puedan estudiar la psicomotricidad y así aplicar los conocimientos (C2).

Quisiera que el estudio de la psicomotricidad para educadoras, sobre todo, sea más integrado dentro de las mallas o contar con un Pregrado o más especializaciones para que todas sepamos de que se trata, e idealmente puedan estudiar la psicomotricidad y así aplicar los conocimientos (C2).

No se han podido observar cambios debido a que no hay implementación efectiva y consistente de la PSM, sobre todo en el proceso de cambio mundial que estamos viviendo, lo que hará tremendamente necesaria una sala cuando podamos volver a las aulas (C2).

Pese a lo anterior, se reconoce el beneficio de la psicomotricidad en este regreso a la escuela, sobre todo por lo niveles de estrés, falta de movimiento, juego y socialización, todos factores provocados por los reiterados y largos confinamientos en esta situación de salud mundial:

Como estoy recién incluyéndola en la institución espero ver los resultados pronto. Los chicos (estudiantes) llegaron con muy pocas competencias motoras de la pandemia, además de estresados y con conflictos emocionales. Por ahora los niños agradecen el espacio, la instancia y la disponibilidad que se tiene para escucharlos. "tú eres la única que juega conmigo" "tía esto que siento no sé qué es... es normal? (C2).

Acá aparece un tema que es también a partir de la formación: el cambio personal que se produce durante el periodo de aprendizaje e incorporación de las competencias:

La psicomotricidad cambió mi visión completa de la educación y ha sido la base desde la que he desarrollado todo mi camino profesional, en las diferentes áreas, proyectos, espacios y países en las que me he desempeñado profesionalmente (C2).

Aparece la terapia psicomotriz y relacionada con la familia, porque es evidente que se debe trabajar en conjunto, es más, en una triada: terapeutas, familias y escuelas. Los cambios se han visto también a nivel de escuela. Queda expuesto el diagnóstico psicomotriz y el aporte de este a las terapias y derivaciones de niñas y niños:

Los padres refirieron cambios positivos importantes en sus hijos e hijas, más que nada en la gestión emocional, la creatividad y ellos mismos fueron modificando sus formas de establecer normas y límites (C2).

Positivamente, ha ayudado a darle importancia al cuerpo, a las emociones, a las distintas capacidades de los niños y a cómo un ambiente regulado acompaña y mejora el desarrollo de cada uno. Los resultados a nivel emocional, desempeño académico y comportamiento han mejorado. Le damos más importancia hoy a cada uno de los niños y respetamos sus procesos (C2).

Los casos que trabajan en terapia muestran grandes avances por lo que los otros profesionales derivan a terapia (C2).

Ha sido una gran herramienta de intervención y de diagnóstico, además de ser otra instancia para poder conocer a los niños dentro de un ambiente de trabajo más amplio y poder apreciar ciertas acciones de forma anticipada y oportuna (C2).

Al igual que en las entrevistas, da la impresión de que en algún lugar o momento se ha presentado a la psicomotricidad como lo mismo que la metodología Pikler, o que el movimiento y el juego son psicomotricidad. Esto se convierte en un desafío, porque podría

estar provocando confusiones o errores técnicos en prácticas que son diferentes, además aparece la palabra instruir, lo que difiere de una formación:

La verdad que, en el círculo de la prebásica, bastante. Se logró instruir en el sistema de trabajo Pikler y eso ayudó mucho a que comprendieran el enfoque y la importancia del desarrollo integral de las niñas y niños, y lo fundamental del trabajo psicomotriz (C2).

Pero queda claro que la mirada de las instituciones es la que tiene que modificarse y que psicomotricistas pueden generar este cambio.

Por último, se certifica que existen mallas curriculares universitarias que tienen incorporada la psicomotricidad, también como prácticas profesionales para que conozcan lo que es psicomotricidad. Se debería estudiar si todas estas asignaturas están gestionadas por profesionales con o sin formación.

Se ha posicionado dentro del plan de estudios de la carrera de Kinesiología. Se espera poder continuar las sesiones con la comunidad una vez que se permita el ingreso de esta a las dependencias (C2).

El éxito de un proyecto de psicomotricidad y sus beneficios en la infancia y sus entornos familiares, de salud y educativos depende de una formación de calidad, con características específicas de la mirada de respeto, el enfoque de derechos, la mirada centrada en las necesidades infantiles y sus familias. También se menciona la constancia y el tiempo de duración de cada proyecto:

Cuando ésta ha podido ser ejecutada con periodicidad y sistematicidad ha sido posible notar avances significativos en los niños y niñas que participan de ella, así como también de los equipos educativos que ven lo significativo que puede ser en el desarrollo ellos. Permite visibilizar lo relevante que es estar disponibles en atención y

espacios donde los niños y niñas puedan desplegar sus recursos y necesidades, siendo un aporte también en su participación en sus salas de clases. Los niños y niñas que han participado manifiestan explícitamente lo significativo que es el espacio y cómo van reconociendo cambios manifiestos en la sala de psicomotricidad, que permanecen en su cotidianidad y en sus relaciones (C2).

3.3.2 Resultados y análisis de citas de preguntas abiertas del cuestionario**Tabla 40***Citas de cada código del cuestionario*

Códigos	C1 Gr=309	C2 Gr=332	Totales
D1 Desigualdad–Inequidad Gr=42	0	0	0
D2 Políticas Públicas Gr=52	0	0	0
D3 Desarrollo Infantil Gr=208	18	47	65
D4 Psicomotricidad Gr=360	92	32	124
D5 Psicomotricista Gr=135	9	4	13
i1 Garantizar Gr=41	0	0	0
i2 Bienestar Gr=69	0	5	5
i3 Equidad Gr=22	0	0	0
i4 Igualdad Gr= 16	0	0	0
i5 Oportunidades Gr=62	1	0	1
i6 Calidad Gr=211	0	4	4
i7 Inclusión Gr=23	1	1	2
i8 Desarrollo Gr=469	24	57	81
i9 Niñez Gr=10	0	1	1
i10 Juego Gr=336	13	17	30
i11 Corporalidad Gr=31	0	1	1
i12 Sociedad Gr=89	0	0	0
i13 Crianza Gr=40	2	1	3
i14 Familia Gr=217	7	22	29
i15 Salud Gr=114	7	6	13
i16 Formación Gr=207	10	4	14
i17 Experiencia Gr=93	6	7	13
i18 Práctica Gr=120	13	12	25
i19 Especialidad Gr=22	2	1	3
i20 Actitudes Gr=65	0	1	1
i21 Aptitudes Gr=7	0	0	0
i22 Dispositivo Gr=13	0	0	0
i23 Competencias Gr=59	3	2	5
i24 Rol Gr=82	3	1	4
V1 Derechos Infantiles Gr=91	5	5	10
V2 Reformas Legales Gr=53	0	0	0
V3 Educación de Calidad Gr=52	0	2	2
V4 Currículum Gr=47	5	1	6
V5 Orientaciones Técnicas de Psicomotricidad Gr=20	1	1	2
V6 Familia, sociedad Gr=129	3	25	28
V7 Salud: bienestar y dificultades Gr=106	1	17	18
V8 Educación: Bienestar y dificultades Gr=52	4	10	14
V9 Ejes de Formación Gr=157	16	13	29
V10 Metodología, dispositivo, encuadre Gr=147	39	24	63
V11 Actitudes y rol de psicomotricistas Gr=85	7	14	21
V12 Competencias de psicomotricistas Gr=7	7	7	14
V13 Perfil profesional Gr=66	13	10	23
Totales	312	355	667

Nota. Presencia de cada código en los textos de las respuestas abiertas del cuestionario

Tabla 41*Citas de preguntas abiertas cuestionario*

1	D4 Psicomotricidad	124
2	i8 Desarrollo	81
3	D3 Desarrollo infantil	65
4	V10 Metodología, dispositivo, encuadre	63
5	i10 juego	30
6	i14 Familia	26
7	V6 Familia, sociedad	28
8	i18 Práctica	25
9	V13 Perfil profesional	23
10	V11 Actitudes y rol de psicomotricistas	21

Nota. Se presentan las citas de códigos presentes en las preguntas abiertas del cuestionario

Queda clara la tendencia de que el desarrollo infantil es uno de los conceptos más citados en las normativas, entrevistas y preguntas abiertas de cuestionario, junto a la psicomotricidad siempre. Las y los profesionales que participaron en el cuestionario, señalan a la psicomotricidad y sus componentes constantemente. Esto reafirma la idea central de la psicomotricidad como acompañamiento al desarrollo, en oposición a que es aprendizaje.

La variable *V10 Metodología, dispositivo, encuadre* cobra relevancia para las y los profesionales con formación, lo que reafirma que los ejes son fundamentales para la intervención psicomotriz a través de proyectos correctos y que permanezcan en el tiempo.

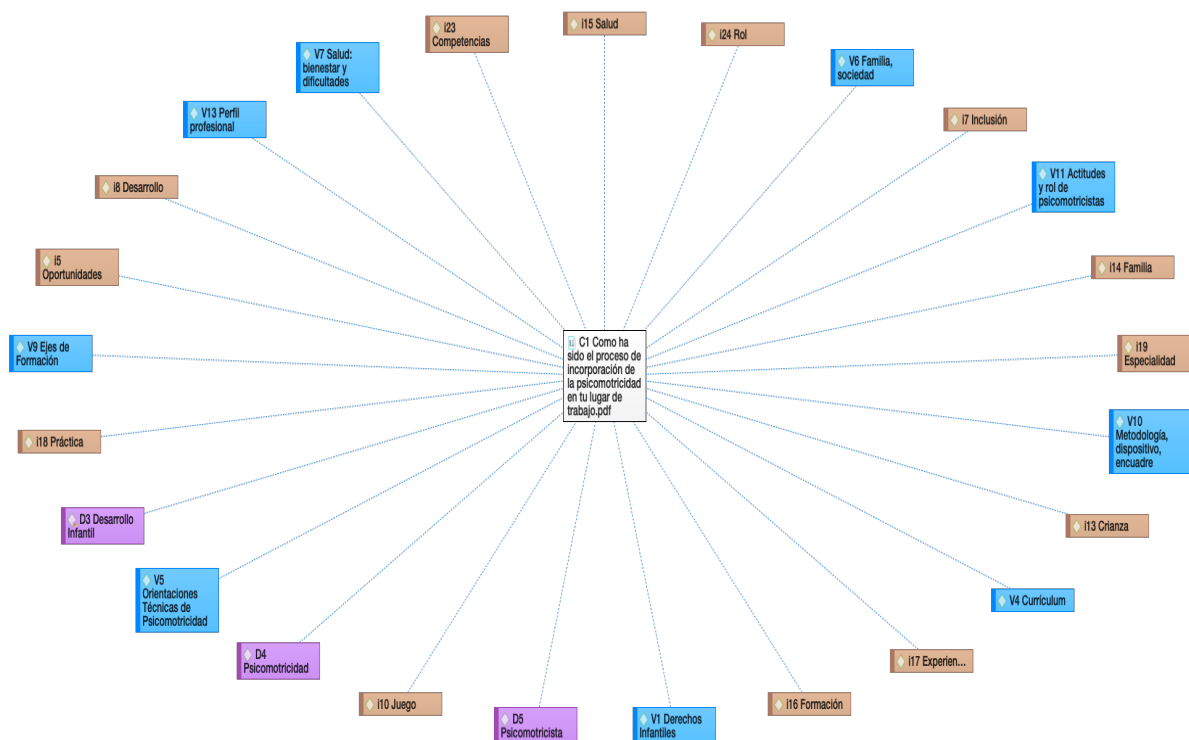
Por lo mismo aparece el código del encuadre citado, al igual que el *perfil, actitudes y rol de psicomotricistas*, lo que puede reflejar la importancia de la formación, que transforma primero a profesionales para poder después transformar entornos y acompañar a las infancias y sus familias, tal como refieren en los textos analizados anteriormente.

Las *familias* aparecen como una de las citas más etiquetadas, junto a la *sociedad*, lo que implicaría que el trabajo de psicomotricistas no sería solamente en la sala de psicomotricidad, sino que el dispositivo se enmarca en todo el entorno que potencia o dificulta el desarrollo, como apoyo al proceso de crianza y prevención.

En las siguientes redes se puede apreciar la conexión y relación de las respuestas con los códigos, se entregan también de manera ampliada para facilitar la lectura de los datos:

Figura 26

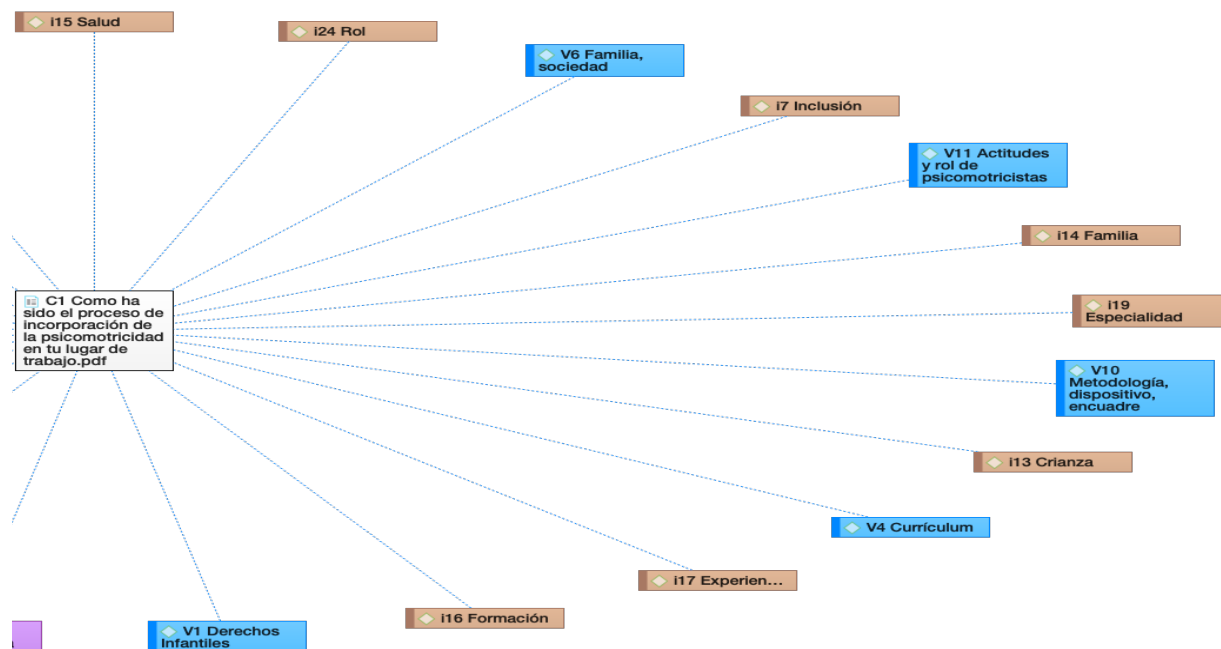
Red de citas pregunta 1



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 1 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 27

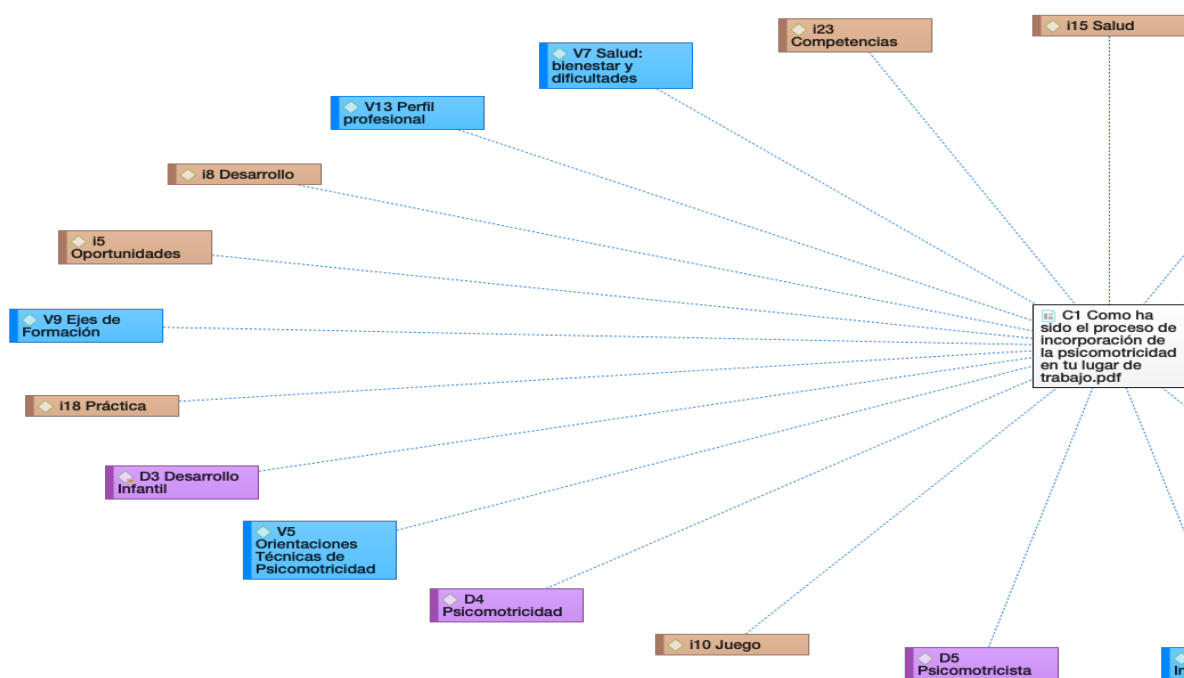
Red de citas pregunta 1 ampliada



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 1 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 28

Red de citas pregunta 1 ampliada



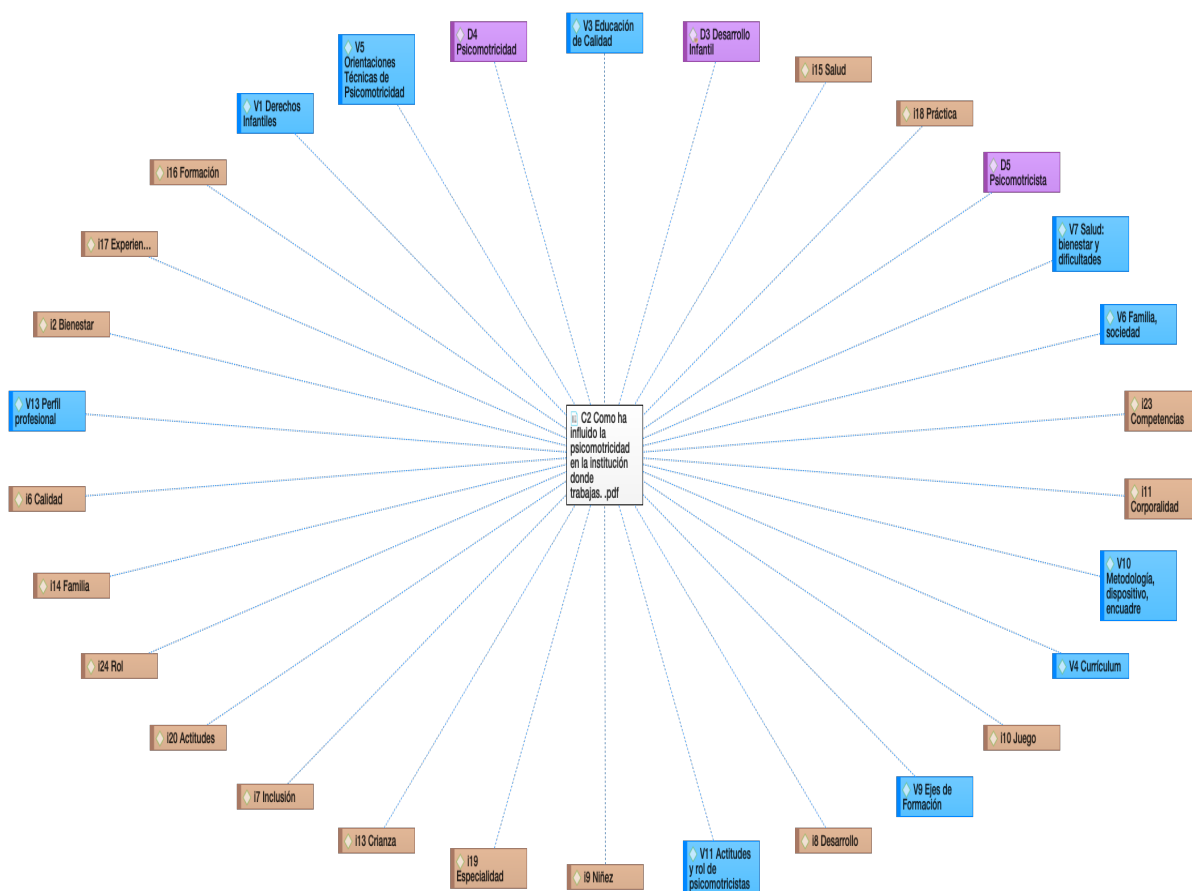
Nota. Red de conexiones entre la pregunta 1 del cuestionario y los códigos planteados.

La figura 26 muestra como las respuestas a la pregunta abierta n°1 del cuestionario está relacionada con 3 dimensiones (D5, D4 y D3), 9 variables (V5, V11, V10, V4, V1, V5, V9, V13 y V7) y con 13 indicadores (i23, i15, i24, i7, i14, i19, i13, i17, i16, i10, i18, i15 e i8). Las y los profesionales que trabajan en psicomotricidad tienen incorporados los ejes centrales de la psicomotricidad como la *metodología*, el *rol*, *actitudes*, la *educación*, la *salud*, la *familia* y el *desarrollo infantil* entre otros.

Esto hace suponer que las formaciones están bien encaminadas y que las y los profesionales tienen incorporados en su praxis los ejes de formación y se traspa a un lenguaje específico de la disciplina. Se presentan las conexiones en la siguiente figura y posteriormente en figuras ampliadas para facilitar la lectura de ellos datos:

Figura 29

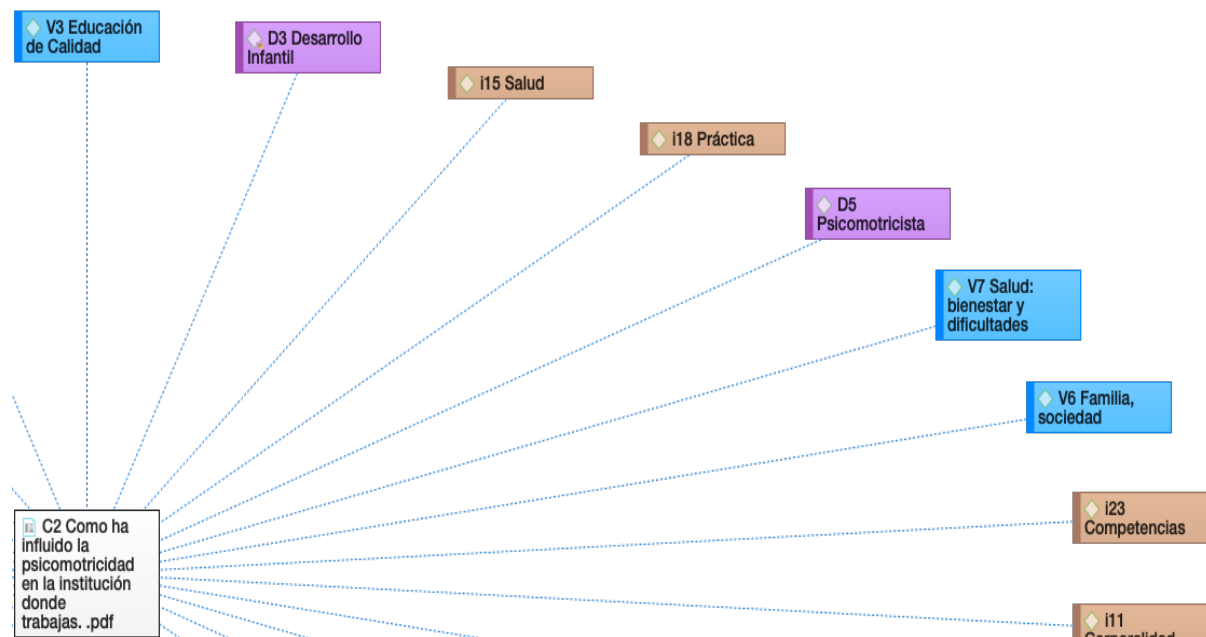
Red de citas pregunta 2



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 2 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 30

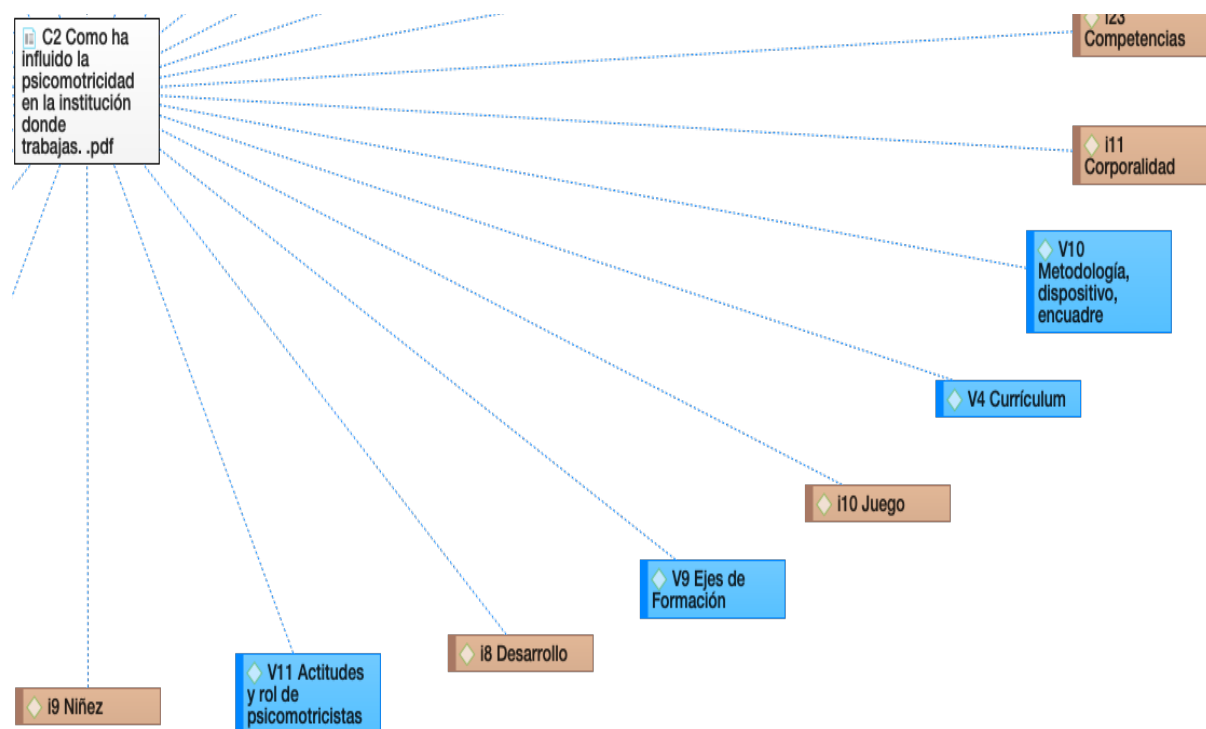
Red de citas pregunta 2 ampliada



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 2 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 31

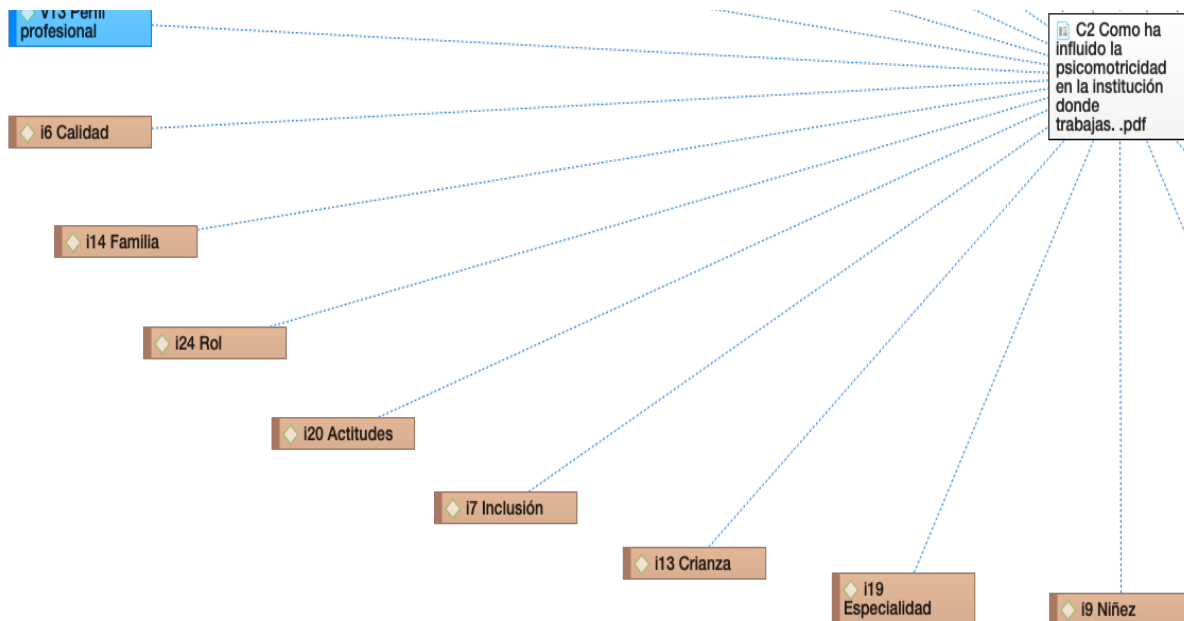
Red de citas pregunta 2 ampliada



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 2 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 32

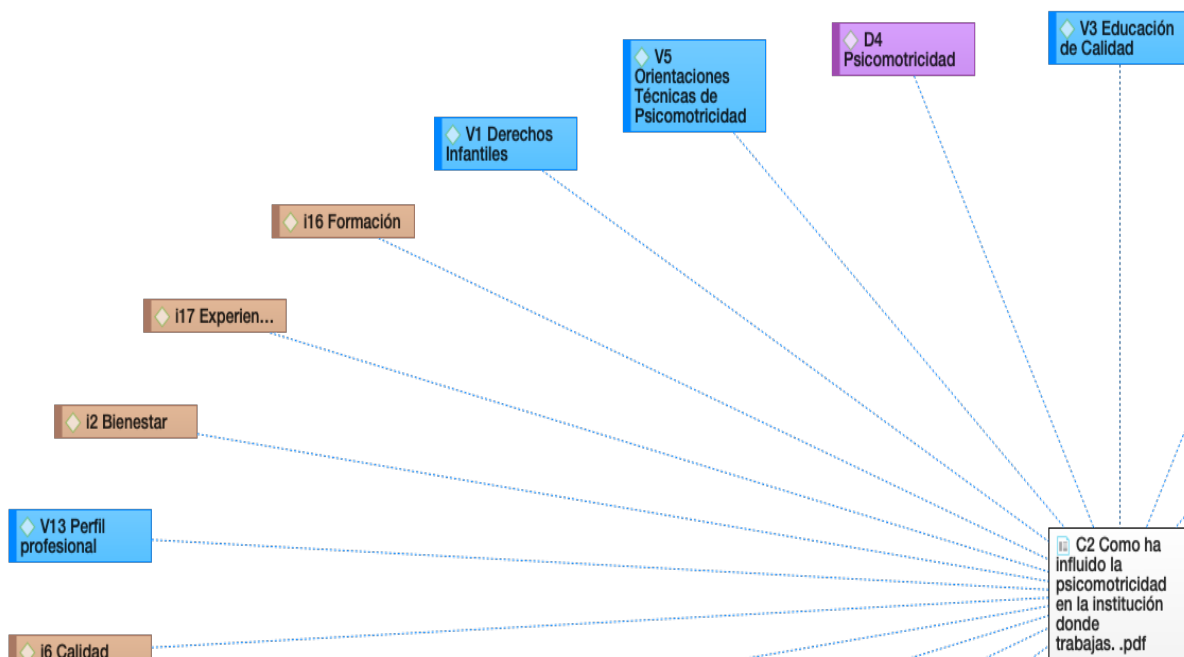
Red de citas pregunta 2 ampliada



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 2 del cuestionario y los códigos planteados.

Figura 33

Red de citas pregunta 2 ampliada



Nota. Red de conexiones entre la pregunta 2 del cuestionario y los códigos planteados.

Al igual que en la figura 26, la figura 29 es nutrida en relaciones con dimensiones, variables e indicadores.

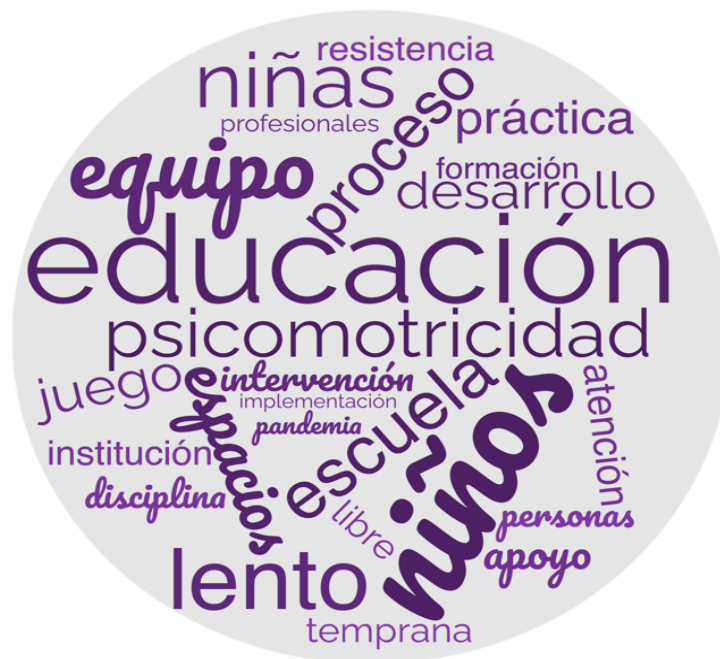
Queda argumentado que la psicomotricidad tiene un lenguaje específico que se evidencia en las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario que se analizaron. Este lenguaje es la expresión de las competencias específicas de profesionales que acompañan el desarrollo y a una técnica de intervención. La formación es primordial para la especialización de psicomotricistas y así poder garantizar derechos infantiles.

3.3.3 Resultados y análisis de palabras de preguntas abiertas del cuestionario

Se presentan primero nube de palabras, gráficos y tablas de las palabras divididas en la pregunta 1 y posteriormente en la pregunta 2:

Figura 34

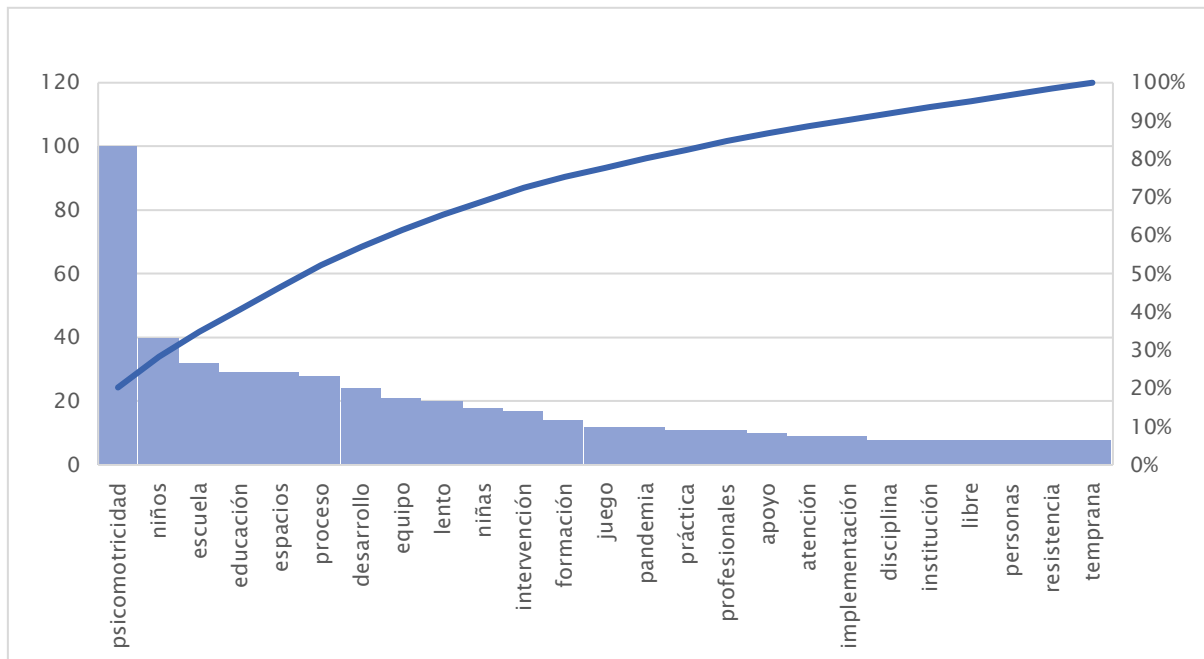
Nube de palabras cuestionario pregunta 1



Nota. Nube de palabras de la pregunta abierta n°1 del cuestionario

Gráfico 11

Palabras cuestionario



Nota. Palabras del estudio cualitativo de la pregunta abierta n°1 del cuestionario

Se presenta la nube de palabra de la pregunta abierta n°2 del cuestionario:

Figura 35

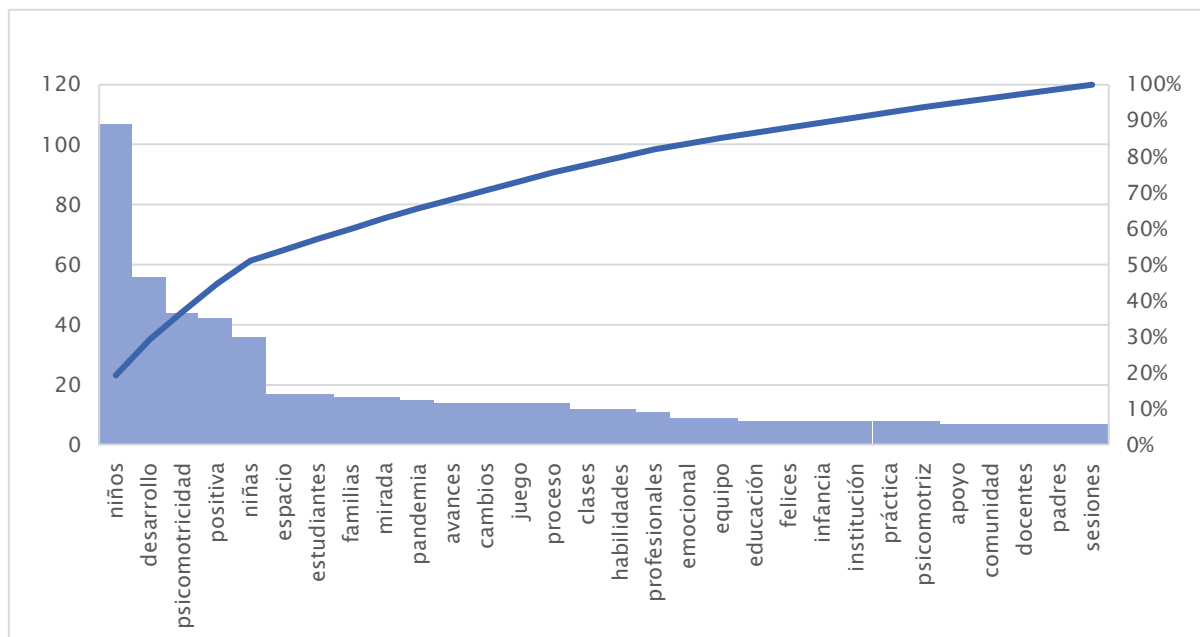
Nube de palabras cuestionario pregunta 2



Nota. Nube de palabras de la pregunta abierta n°2 del cuestionario

Gráfico 12

Palabras cuestionario



Nota. Palabras del estudio cualitativo de la pregunta abierta nº2 del cuestionario

Tabla 42

Palabras cuestionarios

Lugar	C1	C2
1	Psicomotricidad (100)	Niños (107)
2	Niños (40)	Desarrollo (56)
3	Escuela (32)	Psicomotricidad (44)
4	Educación (29)	Positiva (42)
5	Espacios (29)	Niñas (36)
6	Proceso (28)	Espacio (17)
7	Desarrollo (24)	Estudiantes (17)
8	Equipo (21)	Familias (16)
9	Lento (20)	Mirada (16)
10	Niñas (18)	Pandemia (15)

Nota. Se presentan las palabras de mayor presencia en los textos de cuestionarios

Al observar las palabras de las dos preguntas en simultáneo aparece en la pregunta 1 la palabra *lento*, describiendo como ha sido el proceso de incorporación del proyecto en su institución, pero en la pregunta 2 aparece la palabra *positiva*, que es una mención a como ha influido la psicomotricidad en su lugar de trabajo. Se deduce entonces, que el proceso de incorporar la psicomotricidad es lento, pero influye de manera positiva en las instituciones.

La similitud de ambos grupos de palabras es que la *infancia* está presente, son el centro del discurso, al igual que psicomotricidad y desarrollo.

Aparece como concepto la palabra *equipo*, señalando que la psicomotricidad tiene una influencia en el equipo, ya sea por aceptación o por resistencia al proyecto. La *familia* aparece como parte del discurso en la influencia de la psicomotricidad en un proyecto, porque se ven resultados en la familia, o porque la familia se da cuenta de los cambios producidos en sus hijas o hijos.

En resumen, el proceso de incorporación de la psicomotricidad es lento, aunque tiene resultados positivos cuando se instaura y aparece la pandemia como uno de los factores que ha imposibilitado la instalación de proyectos. Lo que da también la pista de que no se hicieron muchos proyectos online.

3.4 Resultados y análisis cuantitativo del cuestionario

Para la obtención de datos se diseñó el cuestionario en base a las dimensiones, variables, indicadores y objetivos que se determinaron y plantearon anteriormente. Se estudiarán datos obtenidos en los siguientes 4 ítems:

- I. Datos generales.
- II. 18 preguntas en escala de acuerdo.
- III. Preguntas diseñadas para el Si o No.
- IV. Tabla de selección de preferencias.

La muestra son 207 profesionales con especialidad en psicomotricidad (realizada en Chile o en el extranjero) y que trabajen en territorio chileno. Se contactó a las y los profesionales por medio de las formaciones de psicomotricidad que se basan en los tres ejes de formación que aparecen en la bibliografía y preguntando directamente a directoras o directores de formaciones, o especializadas y especializados en las siguientes instituciones:

- I. **Universidad Católica del Maule:** solo un año de formación (2000) 30 formados. Institución Universitaria tradicional.
- II. **Universidad Diego Portales:** solo un año de formación (2007) 30 formados. Institución universitaria privada.
- III. **Universidad Del Desarrollo:** formación desde el año 2013 al 2015: 100 formados. (información proporcionada por la Dra. Josefina Larraín). Institución Universitaria privada.
- IV. **Universidad del Pacífico:** Desde el año 2006 al 2008: 75 Formados. (información proporcionada por la psicomotricista Karin Haddad). Institución Universitaria privada.
- V. **Universidad Finis Terrae:** Formación continuada desde el año 2010: 311 formados en diplomado y 83 en magister. (información proporcionada por la psicomotricista Karin Haddad). Institución Universitaria privada.

- VI. **Hyperpraxis:** formación solo en el año 2014, 45 formados. (Información proporcionada por la psicomotricista Marcela Hernández Lechuga). Institución privada.
- VII. **Fundación Cicep:** Formación continuada desde el año 2005, 615 formados. (información proporcionada por Gonzalo Ortega Cáceres). Institución privada.
- VIII. **Iplacex.** Institución privada (dato obtenido de la entrevista E9). Se investiga en su página web y no existe hoy una especialización de psicomotricidad, pero si se encuentra un documento que da señales que si existió hace un tiempo atrás (Iplacex, 2022). Con los datos obtenidos en las entrevistas, esta formación era totalmente online. No existen datos de cuantos se capacitaron en esta institución.

Estas instituciones ya son un resultado importante de indagación de todas las formaciones que han existido en Chile desde el año 2000 y la cantidad de formadas y formados. Esto permite calcular una población de 1.289 psicomotricistas que se contactaron a través de grupos de WhatsApp de psicomotricistas de Chile, por redes sociales y a través de formaciones de psicomotricidad. Fue un proceso difícil de comunicación, no existen bases de datos que reúnan a todas o todos y se detecta que no hay contacto entre las diferentes formaciones y mientras más antigua la formación, más difícil de contactar. Esta es una nueva línea de investigación o nuevos proyectos que se presenta para el futuro próximo de la psicomotricidad.

Del universo total 1.289 se contestaron 207 cuestionarios que son la muestra que estudiar, lo que permite un 85% de confianza con un margen de error del 5%. El 100% de las y los profesionales que contestaron el cuestionario son de nacionalidad chilena. La fórmula utilizada para este cálculo fue:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2} + 1$$

Se tabularon los datos y se procesaron en el software PSPP que permite entregar los siguientes datos para su análisis en tablas, gráficos y tablas cruzadas.

3.4.1 Resultados y análisis de datos generales

Los datos generales presentan información que hasta el momento no se han recopilado en Chile, como las instituciones de formación, profesiones de quienes se forman, lugares donde se trabaja con proyectos de psicomotricidad y datos que pueden servir para un camino futuro de la psicomotricidad.

Tabla 43

Género de profesionales

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	179	86,5%
Masculino	28	13,5%
Total	207	100,0%

Nota. Género de las y los profesionales con formación en psicomotricidad

Tabla 44

Edades de profesionales

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
26	5	2,4%	2,4%
27	1	0,5%	2,9%
28	4	1,9%	4,8%
29	7	3,4%	8,2%
30	12	5,8%	14,0%
31	6	2,9%	16,9%
32	15	7,2%	24,2%
33	8	3,9%	28,0%
34	17	8,2%	36,2%
35	19	9,2%	45,4%
36	17	8,2%	53,6%
37	14	6,8%	60,4%
38	6	2,9%	63,3%
39	10	4,8%	68,1%
40	11	5,3%	73,4%
41	2	1,0%	74,4%
42	9	4,3%	78,7%

43	4	1,9%	80,7%
44	1	0,5%	81,2%
45	3	1,4%	82,6%
46	5	2,4%	85,0%
47	5	2,4%	87,4%
48	2	1,0%	88,4%
49	2	1,0%	89,4%
50	1	0,5%	89,9%
51	1	0,5%	90,3%
52	2	1,0%	91,3%
53	6	2,9%	94,2%
54	1	0,5%	94,7%
56	1	0,5%	95,2%
57	2	1,0%	96,1%
58	3	1,4%	97,6%
59	1	0,5%	98,1%
60	1	0,5%	98,6%
62	1	0,5%	99,0%
66	1	0,5%	99,5%
67	1	0,5%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Edades de las y los profesionales con especialidad en psicomotricidad

La edad media de las y los especializados que trabajan en psicomotricidad es de **38,15** años.

Queda certificado que es una especialización **mayoritariamente femenina**, lo que puede significar que profesiones cercanas a la infancia, como educación de párvulos son aún femeninas, debería ser una línea de investigación, para poder equilibrar la presencia equitativa de género, integrando a lo masculino, tanto en familia como en especialización a cargo, en la crianza y desarrollo infantil.

Las edades demuestran que son diversas, porque **la menor edad de formación actual es de 26 y la mayor de 67**. Esto señala la presencia de la psicomotricidad desde hace tiempo, ya que debemos suponer que las comenzaron jóvenes y hace como mínimo, dos décadas atrás. Esto reafirmado que en la actualidad **las edades de mayor frecuencia son los 35, 36 y 32 años**. Podría pensarse que la especialización comienza a temprana edad, y que supone un cambio y transformación de paradigma profesional que podría necesitar cierta madurez y experiencia laboral, pero esto contrasta con los países donde la psicomotricidad es licenciatura y

comienzan la formación saliendo del bachillerato (18 o 19 años, información aportada por el psicomotricista Juan Mila).

Esto permite pensar en proyectos que permitan la formación a más temprana edad, sobre todo al observar que el porcentaje acumulado del 53,6% es desde los 26 a 36 años y el restante 46,4% es acumulado por las edades entre 37 y 67 años. Podría indicar que se incorpora a la psicomotricidad gente cada vez más joven.

Serían dos objetivos a plantear en proyectos: la mayor incorporación masculina a las formaciones para el trabajo en la crianza, movimiento, corporalidad y desarrollo infantil y, en segundo lugar, promocionar las formaciones en personas jóvenes para poder incluir desde temprano y mayoritariamente la psicomotricidad a mayor cantidad de niñas y niños y además, diversificar el campo laboral y de acción de profesionales.

Estos resultados en las edades, permite entonces, pensar en cómo fortalecer el camino de la psicomotricidad y como aumentar la cantidad de formaciones, sobre todo con profesionales con mayor experiencia específica de psicomotricidad y desde que profesionales están en su formación de pregrado, presentando la posibilidad de inserción laboral del futuro y el aporte a la sociedad a través del acompañamiento a la infancia y sus familias. Esto es un desafío de comunicar los beneficios de la psicomotricidad y de intentar hacerlo en conjunto con diferentes instituciones formadoras.

Tabla 45*Profesiones de especializadas y especializados*

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Educación física	77	37,2%
kinesiología ²⁵	56	27,1%
Educación de párvulos	17	8,2%
Terapia ocupacional	16	7,7%
Educación diferencial	11	5,3%
Docente	6	2,9%
Licaf ²⁶	4	1,9%
Psicología	3	1,4%
Fonoaudiología	2	1,0%
Psicopedagogía	2	1,0%
Terapia en actividad física y salud	2	1,0%
Docente y kinesiología	1	0,5%
Educación básica	1	0,5%
Educación de párvulos y psicopedagogía	1	0,5%
Enfermería	1	0,5%
Fonoaudiología y psicología	1	0,5%
Kinesiología y educación física	1	0,5%
Medicina	1	0,5%
Pedagogía en danza	1	0,5%
Pedagogía en danza y educación básica	1	0,5%
Sociología	1	0,5%
Trabajo social	1	0,5%

Nota. Profesiones de base de las y los especializados en psicomotricidad

Es interesante la información de las profesiones porque son 16 que se han especializado, y son de las tres áreas propuestas por Berruezo (2000): Educación, salud y social, pero paralelamente, son cinco las dobles titulaciones que se evidencian. Esto faculta a pensar en que desde los tres ámbitos se necesita la psicomotricidad y profesionales de cada área se especializa, tal vez buscando herramientas que no existen en sus profesiones de base, para trabajar las bases profesionales de la psicomotricidad.

La existencia de cinco dobles titulaciones (Docente y kinesiología; educación de párvulos y psicopedagogía; fonoaudiología y psicología; kinesiología y educación física; pedagogía en danza y educación básica) da la posibilidad de pensar en la psicomotricidad como una doble titulación en el camino de la profesionalización, tal como la manifiesta la entrevista E4: “si tú

²⁵ Fisioterapia

²⁶ Licenciatura de ciencias de la actividad física, Universidad de Santiago de Chile.

me lo preguntas ahora ya, sería bueno una segunda titulación, pero con vistas quizá a un futuro, pero cuando ya se demuestre la necesidad del profesional, poder quizás generar una carrera”

La profesión de educación física es la más numerosa y en segundo lugar kinesiología. La educación física con especialización en psicomotricidad, continuando la idea anterior de las herramientas profesionales, sería fundamental su presencia en la escuela, por que al ser pedagogía especializada en una herramienta de salud aportaría significativamente en el desarrollo infantil, permitiría una nueva mirada al movimiento y expresión psicomotriz, además de la posibilidad de cumplir con el rol que se manifiesta en las entrevistas entre el desarrollo y el currículo.

La kinesiología es la segunda profesión especializada y podría averiguarse porque la formación es tan requerida por profesionales de esta área. Es una profesión de salud que al especializarse se acerca a la expresividad del desarrollo infantil, más allá de lo neuro kinésico y ese es un fundamento extraído de las entrevistas (E4) que explicaría este acercamiento y gran cantidad de especializadas y especializados. La educación de párvulos y terapia ocupacional tienen casi la misma cantidad de especializadas y especializados, pero muy por debajo de los dos primeros lugares, pero se suman a que el área de la salud y educación se unen y acercan a la psicomotricidad.

Es relevante mencionar el acercamiento de carreras como la sociología y carreras de la medicina como la enfermería, fonoaudiología y medicina, porque podría significar que están mirando a la infancia desde otra perspectiva y demostrando que falta esta especialidad en el campo médico (consultorios), como una intervención que tiene una mirada integral y que puede ser un puente de comunicación y diálogo entre todas las otras profesiones, como afirma la E3.

Tabla 46

Año de formación

Año de formación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	4	1,9 %	1,9 %
1985	1	0,5 %	2,4 %
1991	1	0,5 %	2,9 %
1992	1	0,5 %	3,4 %
1997	1	0,5 %	3,9 %
1999	1	0,5 %	4,4 %
2000	1	0,5 %	4,9 %
2001	1	0,5 %	5,3 %
2003	1	0,5 %	5,8 %
2005	3	1,4 %	7,3 %
2006	2	1,0 %	8,3 %
2008	4	1,9 %	10,2 %
2009	4	1,9 %	12,1 %
2010	3	1,4 %	13,6 %
2011	13	6,3 %	19,9 %
2012	6	2,9 %	22,8 %
2013	11	5,3 %	28,2 %
2014	18	8,7 %	36,9 %
2015	34	16,4 %	53,4 %
2016	18	8,7 %	62,1 %
2017	21	10,1 %	72,3 %
2018	28	13,5 %	85,9 %
2019	16	7,7 %	93,7 %
2020	5	2,4 %	96,1 %
2021	8	3,9 %	100,0 %
Total	207	100,0 %	

Nota. Año de formación de psicomotricidad de las y los profesionales

El año 2015 es cuando se formaron más profesionales y, al contrario, desde el año 1986 hasta el 2003, se formó una persona por año. Lo que demuestra la dificultad de llegar a las especializaciones que solo han durado un año, como la de la Universidad Católica del Maule, que, en el año 2000, tuvo una formación, la primera de Chile como señala el autor (Valdés 2000). El cero que aparece es cuando la o el profesional no colocó el año de formación.

Tabla 47*Institución de formación*

Institución de formación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Centre d'educacion physique specializte de l'acad	1	0,5%	0,5%
Institución privada chilena	178	86,0%	86,5%
Universidad Chilena	23	11,1%	97,6%
Universidad Chilena y Extranjera	1	0,5%	98,1%
Universidad Extranjera	4	1,9%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Institución de formación de psicomotricidad de las y los profesionales

Analizando los datos de los años y lugares de especialización, aparece que desde el año 1985 existen profesionales especializándose y debería haber sido en el extranjero, ya que la primera formación en Chile fue en el año 2000 (Hernández Lechuga y Martínez-Mínguez, 2022)

Desde el año 2008 se han formado continuamente profesionales, con una clara disminución en la cantidad en los años 2020 y 2021, que podría ser por la contingencia de la pandemia. Por otro lado, entre los años 1985 y 2007 se evidencia una leve discontinuidad en las formaciones, pero es debido a la dificultad de comunicarse con estas y estos profesionales, ya que como se certifica antes, en los años 2007 si hubo formación, pero entre el 1985 y 2007 podría ser un periodo de consolidación de la psicomotricidad como formación en Chile.

El que existan formadas y formados desde el año 1985 y las formaciones en Chile desde el año 2000 y que no existan formaciones antes, evidencia que la especialización fue motivación de cada formada y formado. Las formadoras entrevistadas también se formaron en el extranjero, lo que puede significar que la psicomotricidad tiene su origen, en Chile, en emprendimientos personales y no institucionales.

A nivel de instituciones, un muy alto porcentaje se ha formado en institución privada (86%), lo que obliga a preguntarse porque, al contrario, es tan bajo el porcentaje de formación en

universidades chilenas (11,1%). El bajo porcentaje de formación en el extranjero debería también ser una pregunta, porque existe mucha oferta de formación en países donde la psicomotricidad tiene una trayectoria conocida en la formación de psicomotricidad (Mila, 2018).

Pese a esto, en las entrevistas (E1 y E2) aparece la intención de comenzar formaciones en una universidad en convenio con el estado de Chile, a través del programa *Corporalidad y Movimiento*. Por lo que, existe la posibilidad de que comience un mayor afianzamiento de la psicomotricidad e inclusión las escuelas. Queda la interrogante del ámbito de la salud.

Por otro lado, aparece en la entrevista E9 nombrada una formación 100% online en el instituto Iplacex, lo que permite analizar la información que aparece en las siguientes páginas, porque sería la única que se plantea en esta modalidad de online sin práctica psicomotriz y tampoco formación corporal.

Tabla 48

Especialización de formación

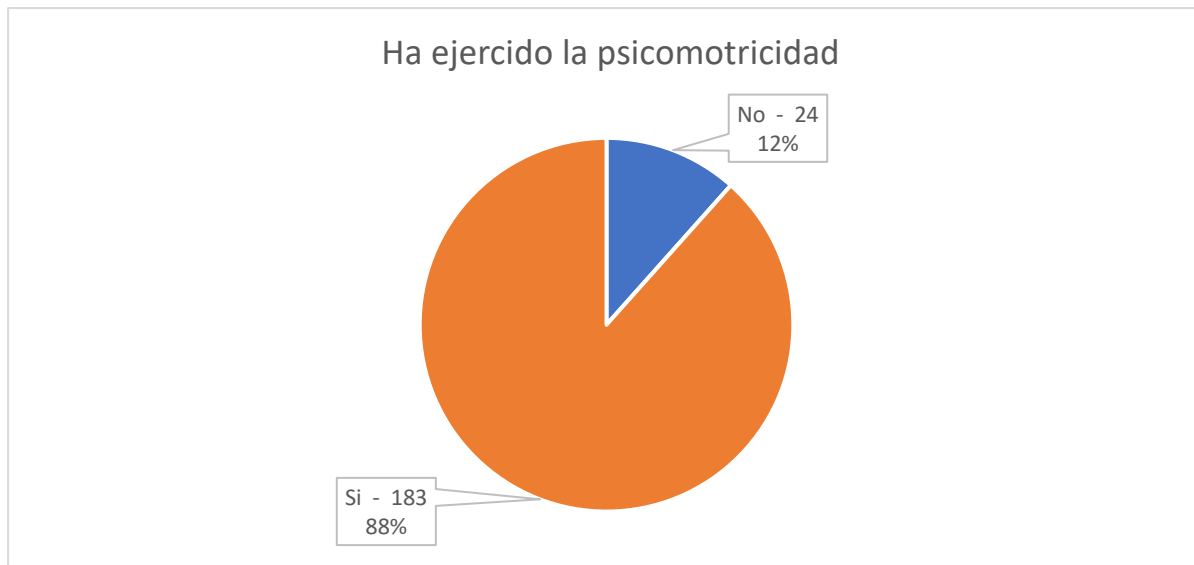
Tipo de especialización	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
2 diplomados	2	1,0%	1,0%
2 formaciones_ 1 postitulo_1 diplomado	1	0,5%	1,4%
2 postítulos y gestora de diplomados	1	0,5%	1,9%
Curso	1	0,5%	2,4%
Diplomado (1 año)	185	89,4%	91,8%
Diplomado en curso	1	0,5%	92,3%
Licenciatura (4 años)	3	1,4%	93,7%
Máster (2 años o 60 créditos)	3	1,4%	95,2%
Postítulo (1 año o 30 créditos)	8	3,9%	99,0%
Seminarios y formación pregrado	1	0,5%	99,5%
Tres diplomados	1	0,5%	100,0%
	207	100,0%	

Nota. Especialización de formación de psicomotricidad de las y los profesionales

Según los datos entregados en el cuestionario, las y los profesionales se especializan con una alta mayoría en diplomados de un año (89,4%) y, en segundo lugar, en máster de universidad

chilena. Aparecen ocho formados en un postítulo que es 100% online. También existe una o un profesional que se formó en una formación de pregrado. Existen profesionales formados en dos y hasta en tres formaciones, lo que podría indicar que se necesita especialización dentro de la psicomotricidad.

Aparecen 8 profesionales que señalan haberse formado en un postítulo y se puede suponer, por la información recopilada, que es en el instituto Iplacex, ya que es el único que aparece en la información. Esto significaría que existe una institución privada que no da los tres ejes, porque es un postítulo online y que, además, ya no está disponible la información en la página web, pero si existen señales de su existencia aún.

Gráfico 13*Ejercicio profesional de la psicomotricidad*

Nota. Se presentan los resultados de si han o no, ejercido profesionalmente la psicomotricidad

Para analizar estos datos se construye una tabla cruzada entre la pregunta de si han ejercido o no la psicomotricidad con la institución de formación. Y así poder entender mejor la relación entre la práctica psicomotriz sostenible y real con la formación de los tres ejes, lo que indicaría o podría orientar la psicomotricidad de calidad, bajo códigos éticos de formación, pensando en la responsabilidad de las garantías de derechos hacia la infancia:

Tabla 49*Datos cruzados entre la institución de formación y si ha ejercido o no la psicomotricidad*

Institución de formación		Ha ejercido la psicomotricidad		Total
		No	Si	
Centre d'educacion physique specializte de l'acad	Recuento	0	1	1
	Total %	0,0%	0,5%	0,5%
Institución privada chilena	Recuento	19	159	178
	Total %	9,2%	76,8%	86,0%
Universidad Chilena	Recuento	4	19	23
	Total %	1,9%	9,2%	11,1%
Universidad Chilena y Extranjera	Recuento	0	1	1
	Total %	0,0%	0,5%	0,5%
Universidad Extranjera	Recuento	1	3	4
	Total %	0,5%	1,4%	1,9%
Totales	Recuento	24	183	207
	Total %	11,6%	88,4%	100,0%

Nota. Se presentan los datos cruzados entre la institución de formación y si ha ejercido o no la psicomotricidad

Al observar los totales se advierte de inmediato que la formación con tres ejes es fundamental en la práctica psicomotriz o creación de proyectos de psicomotricidad con una mayoría del 88,4%. Esto puede certificar que el lugar de formación y su correcto currículo de formación por competencias a través de los 3 ejes es esencial para la inclusión de la psicomotricidad en instituciones y su sostenibilidad en el tiempo.

Es interesante que solo 8 profesionales declaran haberse formado en la institución privada y 100% online, pero existen 16 profesionales que no han ejercido la psicomotricidad, la causa puede ser por la pandemia o no han terminado su proceso de formación. Pero se intentará indagar en el futuro si realmente todas las instituciones tienen su formación basada en los 3 ejes.

Para profundizar y aclarar más la información anterior, se crea la tabla cruzada entre sí han ejercido la psicomotricidad con si han tenido formación con los 3 ejes:

Tabla: 50

Datos cruzados entre sí ha ejercido la psicomotricidad cruzada con tuviste formación con 3 ejes

Ha ejercido la psicomotricidad		Tuviste formación con los 3 ejes de formación		
		No	Si	Total
No	Recuento	4	19	24
	Total %	1,9%	9,2%	11,6%
Si	Recuento	16	167	183
	Total %	7,7%	80,7%	88,4%
Total	Recuento	20	186	207
	Total %	9,7%	89,9%	100,0%

Nota. Datos cruzados entre el ejercicio de la psicomotricidad y si se formaron con los 3 ejes.

Es sugerente este análisis porque: son 24 profesionales que no han tenido formación con 3 ejes, y de ellas y ellos 19 si están trabajando en psicomotricidad y 4 no lo hacen. De quienes han tenido la formación de 3 ejes, 186 están trabajando en psicomotricidad y 20 no lo están haciendo.

Esto plantea la siguiente situación: aunque no tengan una formación correcta, que contiene 3 ejes y un circuito de competencias, tienen trabajo igualmente. Este es un punto de estudio porque:

- La psicomotricidad es una profesión o especialización que tiene al frente el desarrollo infantil, sus derechos y su salud mental. La práctica de la psicomotricidad con formación incompleta sería una vulneración de derechos, por lo que se debe trabajar este punto desde la ética y la calidad.
- Se puede deducir que la psicomotricidad es una necesidad y que está presente en las normativas y, además, tiene una alta incorporación en lugares de trabajos, ya que un alto porcentaje de formadas y formados ha trabajado en esta disciplina.

- Es necesario entonces, afianzar la psicomotricidad desde su formación que se ha expresado en el marco teórico y en las normativas estudiadas con un trabajo serio y correcto desde las necesidades de la infancia, sus familias y sus derechos.
- También se puede expresar entonces, que el objetivo de la psicomotricidad no son las salas de psicomotricidad, sino desde el dispositivo completo: espacios, tiempos, las competencias de profesionales especializados, que garantizan derechos fundamentales de la infancia, desde la calidad y la ética profesional.

Tabla 51*Año de ejercicio profesional de la psicomotricidad*

Desde que año ha ejercido la psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	30	14,5%	14,5%
1987	1	0,5%	15,0%
1993	1	0,5%	15,5%
1995	1	0,5%	15,9%
1997	1	0,5%	16,4%
1998	2	1,0%	17,4%
2001	3	1,4%	18,8%
2002	1	0,5%	19,3%
2004	1	0,5%	19,8%
2005	2	1,0%	20,8%
2006	3	1,4%	22,2%
2008	3	1,4%	23,7%
2009	6	2,9%	26,6%
2010	6	2,9%	29,5%
2011	12	5,8%	35,3%
2012	2	1,0%	36,2%
2013	7	3,4%	39,6%
2014	14	6,8%	46,4%
2015	18	8,7%	55,1%
2016	24	11,6%	66,7%
2017	14	6,8%	73,4%
2018	26	12,6%	86,0%
2019	23	11,1%	97,1%
2020	2	1,0%	98,1%
2021	4	1,9%	100,0%
Total:	207	100,0%	

Nota. Desde que año ejerce la psicomotricidad de las y los profesionales

Las y los profesionales que contestaron con el número cero, es porque no han trabajado aún en psicomotricidad. Desde que existen especialistas en psicomotricidad ha existido al menos una sala de psicomotricidad en cada año.

En la pregunta de la tabla 3 de si se ha ejercido o no la psicomotricidad, el 88% señala que si, lo que indicaría que la psicomotricidad es una especialización que tiene campo laboral y que es alta su porcentaje de inclusión en instituciones. Esto agregado a la información que desde el año siguiente al que se comenzaron a especializar, se comienza a trabajar en psicomotricidad. Lo que se convierte en un dato interesante, ya que es una posibilidad laboral concreta. Se comienza a incrementar el número de profesionales que comienza a trabajar desde el año 2010, lo que es señal que la psicomotricidad ha ido en aumento en los últimos 11 años, aunque con un descenso importante en 2020 y 2021, que es el periodo de pandemia y momento en que las escuelas estuvieron online durante ese tiempo. Se reafirma entonces, que la psicomotricidad es una posibilidad concreta laboral.

Tabla 52

Lugar de ejercicio profesional de la psicomotricidad

Lugar donde ha ejercido la psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje
Escuela pública	50	12,22%
Colegio particular subvencionado	48	11,74%
Centro de atención infanto-juvenil privado o por cuenta propia y/o emprendimiento	43	10,51%
Fundación	40	9,78%
Jardín infantil privado	37	9,05%
Colegio privado	35	8,56%
Universidad privada	25	6,11%
Jardín infantil publico	23	5,62%
Centro de salud privado	19	4,65%
Centro de salud público	18	4,40%
Jardín infantil particular subvencionado	15	3,67%
Chilecrececontigo	11	2,69%
ONG	11	2,69%
Institución social	9	2,20%
Universidad tradicional	7	1,71%
Escuela especial	5	1,22%
Escuela de lenguaje	2	0,49%
Universidad Silva Henríquez	2	0,49%

Lugar donde ha ejercido la psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje
Centro de larga estadía para adultos mayores	1	0,24%
Consulta privada	1	0,24%
Corfo	1	0,24%
Escuela libre	1	0,24%
Espacios educativos y de juego	1	0,24%
Estadio Las Condes	1	0,24%
Grupos particulares	1	0,24%
Municipalidad	1	0,24%
Pacientes particulares	1	0,24%
	409	100,00%

Nota. Se presentan lugares laborales donde se ha ejercido la psicomotricidad

Los lugares mencionados, donde se ha trabajado en psicomotricidad impresionan porque son numerosos, 27 lugares de los tres ámbitos mencionados por Berruezo (2002): Social, educativo y salud. Se debe suponer que existen profesionales especializados que trabajan en dos o más lugares.

El ámbito escolar tiene la mayor cantidad de psicomotricistas la escuela pública, colegios particulares subvencionados y en más abajo, colegios y jardines infantiles, por lo tanto, la psicomotricidad en la educación es una realidad.

En tercer lugar y con mucha presencia aparecen los centros de cuenta propia o privados (consultas, gabinetes, centro) lo que es coherente con la información anterior: el emprendimiento es parte de las características de quienes se forman y crean centros privados.

Aparece otro espacio interesante: Fundaciones y ONG, lo que podría investigarse, ya que estas instituciones sin fines de lucro muchas veces cumplen roles que el estado no realiza, como ejemplo en las entrevistas nombraron a la Fundación Teletón como una de las fundaciones que cumple un rol que el estado no realiza con la discapacidad (E4).

En el área social aparece, principalmente, el ChCC²⁷, que pese a tener un lineamiento claro respecto a las garantías de derechos infantiles y de nombrar a la especialista en psicomotricidad (Moraga, 2012) no presenta programas concretos de psicomotricidad y la especialización no es institucional, es también un emprendimiento personal de quienes se forman, tal como lo relata la E10:

Creo que a partir de que se instauró el Chilecrececontigo hubo un cambio y eso yo lo veo en los profesionales que trabajan en el Chilecrececontigo como han ido de alguna manera, buscando posibilidades para ir mejorando en la implementación del trabajo con los niños (E10).

lo que pueda ir faltando es la especialización de esos profesionales, eso te lo manifiestan, mira, ayer justo estuve con varios alumnos que tenemos en la católica y son muchos pertenecientes al Chilecrece y son personas súper jóvenes, recién recibidas, estoy diciendo ya dos años y ellas mismas están buscando las especializaciones porque sintieron que se quedaron cortas de las herramientas para trabajar en desarrollo (E10).

Otro dato importante es que aparece la psicomotricidad en universidades privadas y tradicionales, lo que indica que, si existen proyectos en educación superior, aunque se debería investigar que tipos de proyectos y si están dirigidos por psicomotricistas con formación. También es innovador el trabajo en escuelas especiales, al igual que en una de las fundaciones que es especialista en multidiscapacidad, lo que permite afirmar que la psicomotricidad tiene un espacio en instituciones que trabajan con necesidades específicas de la discapacidad.

Finalmente, aparece en el ámbito de la salud pública y privada, lo que la convierte en una especialización necesaria en este ámbito. También aparece en la administración pública, nombrada a través de la municipalidad en un proyecto que estaría alojado en un espacio exclusivo de salud.

²⁷ Chilecrececontigo.

Tabla 53*Ámbito de trabajo*

Ámbito laboral	Frecuencia	Porcentaje
Educación	140	45,60%
Atención temprana	78	25,41%
Terapia o clínica psicomotriz	61	19,87%
Adolescente	9	2,93%
Gerontopsicomotricidad	8	2,61%
Adultos	6	1,95%
Adultos por la formación en psicomotricidad	1	0,33%
Educación universitaria	1	0,33%
formación inicial docente	1	0,33%
Incorporación de experiencias en el área desde la enseñanza a nivel superior	1	0,33%
Prenatal	1	0,33%
Total	307	100%

Nota. Se presentan ámbitos de especialización laboral donde se ha ejercido la psicomotricidad

En el ámbito de trabajo aparece la educación con una mayoría notable 45%, pero le sigue la Atención Temprana y la Terapia o clínica psicomotriz, lo que indica que ya se están instalando proyectos que no solo son de la educación. Además, el trabajo con adolescentes, gente mayor y adultos certifican que se está trabajando en todo el ciclo vital.

Es novedoso que aparece el trabajo con adultos en la formación en psicomotricidad, en educación universitaria, en formación inicial docente y en prenatal. Esto podría indicar la innovación de formadas y formados, que se han realizado formaciones específicas de grupos diferenciados del ciclo vital.

También proyectos en todas las edades del ciclo vital, lo que demostraría que la psicomotricidad es una intervención no exclusiva de la infancia y la educación, que es una disciplina transversal y por eso puede ser considerada como una acción social también. Es necesario nombrar que las y los profesionales se atreven a innovar mas allá de su formación en psicomotricidad en infancia, lo que hace suponer que una formación correcta permite sentirse competente e innovar.

Tabla 54*Edades con las que trabajas en psicomotricidad*

Edades	Frecuencia	Porcentaje
3-6 años	157	39,55%
6-12 años	108	27,20%
0-3 Años	77	19,40%
12-18 años	29	7,30%
18-60 años	12	3,02%
60-70 años	9	2,27%
70-+ año	5	1,26%
Totales	397	100,00%

Nota. Edades con las que trabajan profesionales especializados en psicomotricidad

Los datos anteriores son coherentes con las edades que se trabajan, porque se trabaja con todo el ciclo vital y queda demostrado en estas cifras: desde los 0 años hasta los mayores de 70 años. Que también esboza la posibilidad laboral con todas las edades del ciclo vital y en muchos ámbitos laborales.

La mayor cantidad de proyectos está en la edad escolar desde los 3 a 12 años, que entre ambos rangos suman 265 profesionales y entre los 0 y 3 años también existe una gran cantidad de proyectos, o profesionales trabajando, al igual que en el rango de 6 a 12 años, que es la edad del comienzo escolar de la educación formal hasta la adolescencia.

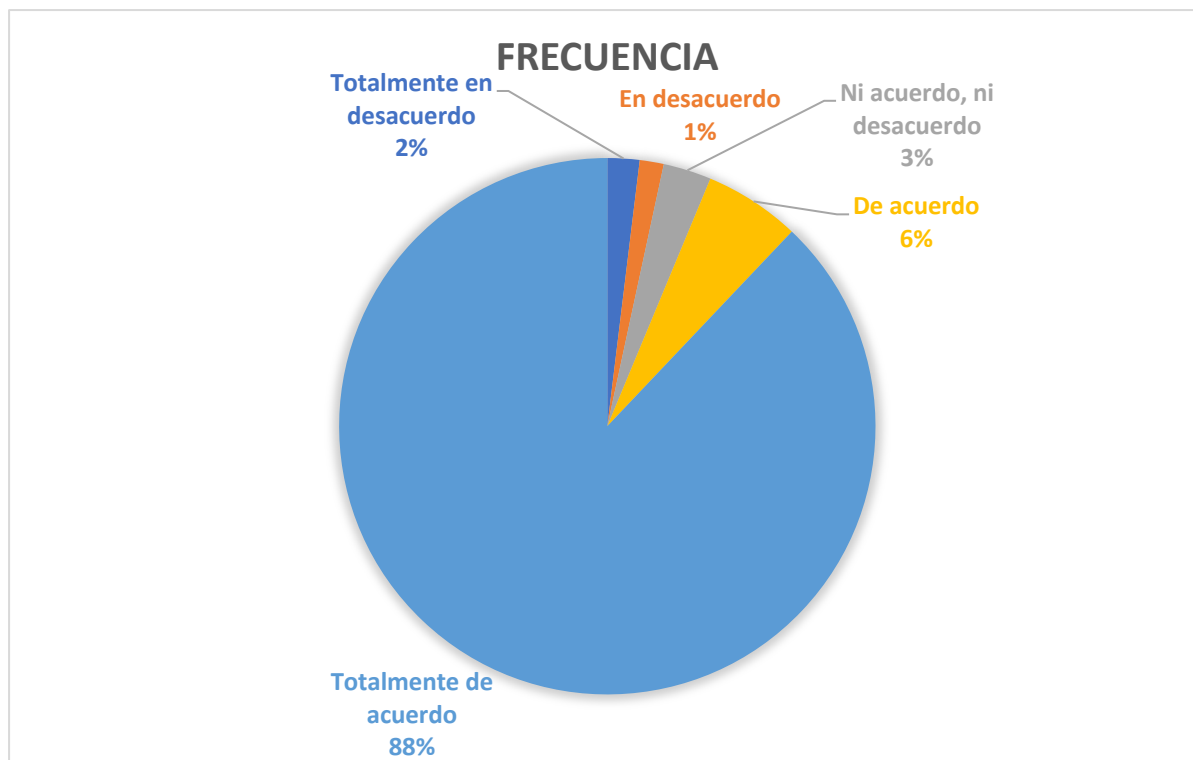
La adolescencia y adultez ya está incluida en el campo laboral de Chile, lo que significa que puede seguir creciendo, pero al parecer, este crecimiento dependería de más formaciones, especializadas y especializados.

3.4.2 Resultados y análisis de preguntas de escala de acuerdo

En este ítem se entregan los resultados de 18 preguntas relacionadas con los objetivos de investigación y códigos planteados (Dimensiones, variables e indicadores). Se diseñaron preguntas con escala de apreciación tipo Likert del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se presenta los resultados en los siguientes gráficos y tablas:

Gráfico 14

Pregunta 1: la desigualdad e inequidad afecta o dificulta el desarrollo infantil y escolar



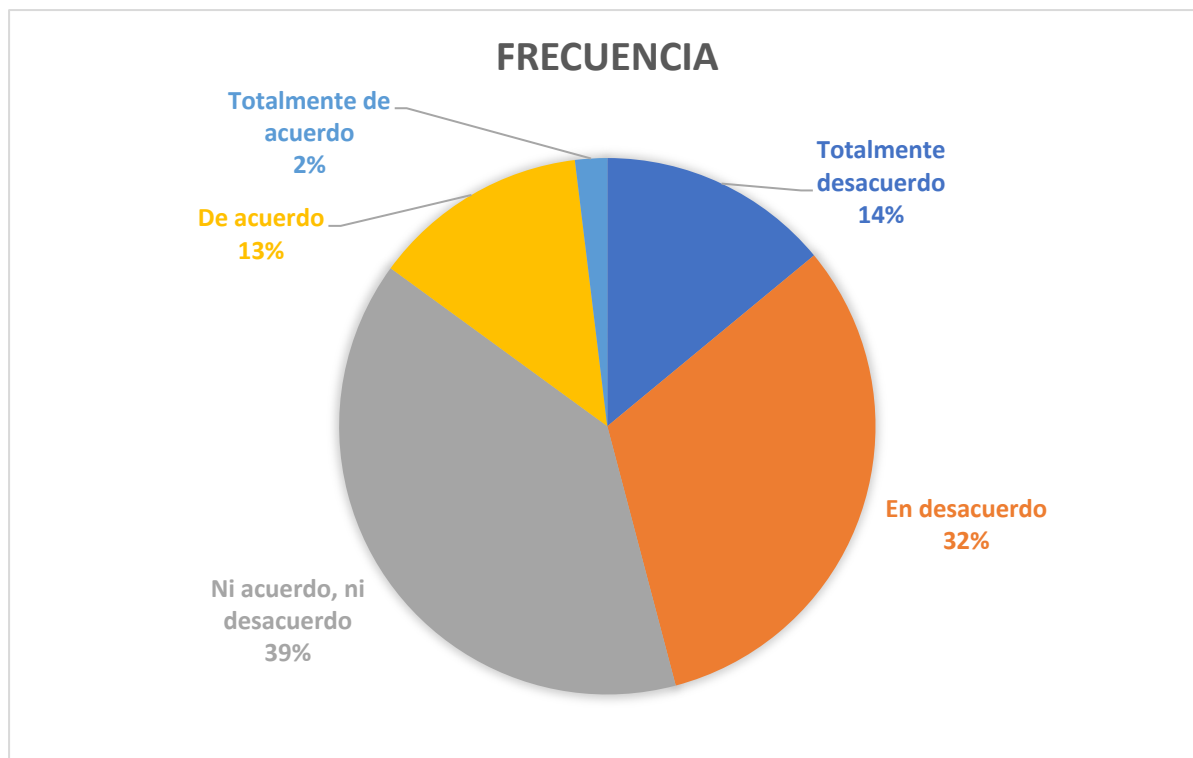
Nota. Resultados de pregunta 1

Quedaría certificado según el porcentaje de la pregunta 1, que la desigualdad e inequidad afecta directamente el desarrollo infantil, esto además es coherente con el total de las entrevistas, quienes también certifican que si influye.

Pese a coincidir con las entrevistas, no es en un 100%, hay un porcentaje que señala que no influye o que marca el ni acuerdo ni desacuerdo, por lo que si existen profesionales que asociarían la desigualdad con las dificultades del desarrollo infantil. Se podría estudiar a que se debe que no se considera este factor, ya que todo certifica que si es uno de los factores que incide en el desarrollo. Pero al no existir un estudio nacional del estado de desarrollo infantil, es difícil que se sepan las causas.

Gráfico 15

Pregunta 2: se garantizan y promueven derechos infantiles en la legislación chilena



Nota. Resultados de pregunta 2

Estos resultados evidencian que, pese a los esfuerzos de las normativas de plasmar el enfoque de derechos, las y los profesionales creen que no se garantizan. Se abre otra arista de estudio, porque como se señaló en las entrevistas, el problema es que las normativas no son el problema, sino que las normativas no se reflejan en las prácticas profesionales.

Esto podría significar que realmente no se conocen las nuevas legislaciones, o que no existen las políticas públicas, reflejadas en proyectos que permitan garantizar los derechos infantiles. Como, por ejemplo, la psicomotricidad sería una política pública que podría garantizar derechos.

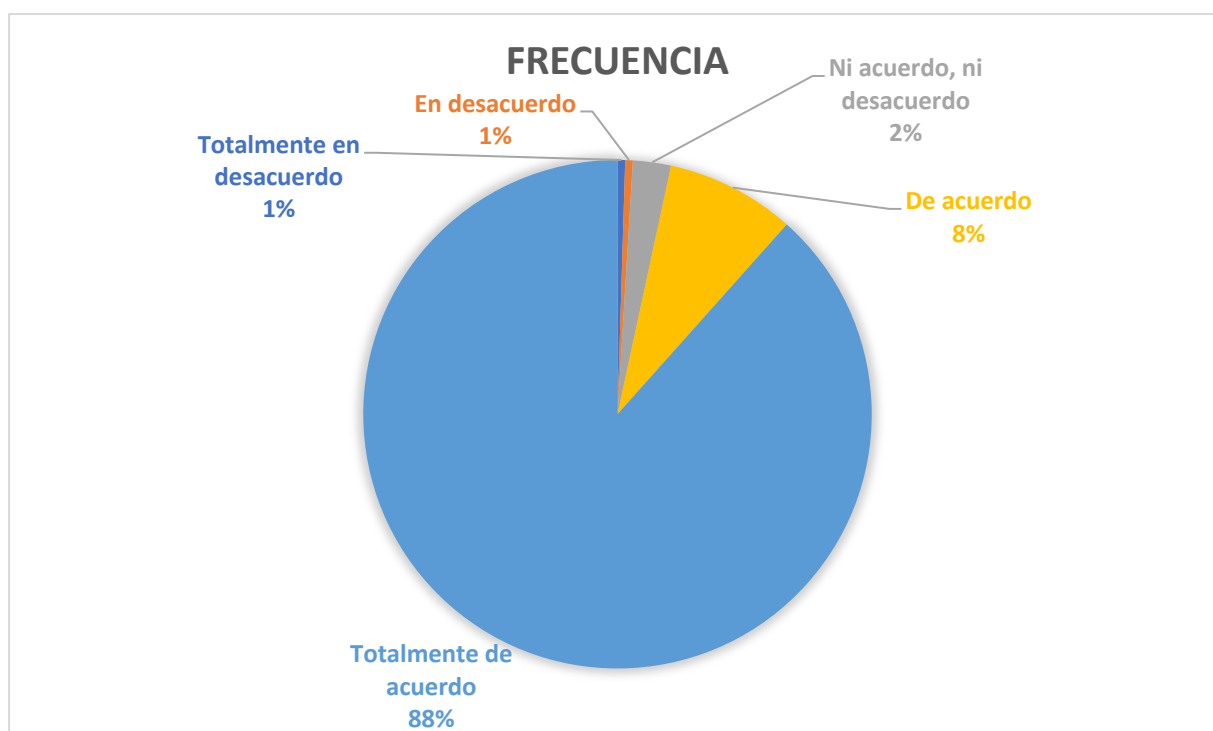
Por otro lado, si hay un porcentaje importante que, si considera que está de acuerdo o totalmente de acuerdo, con que si se garantizan derechos a la infancia en la legislación. Vuelve

la reflexión anterior, la legislación si lo hace, pero la sensación tal vez es que en la práctica o metodologías queda esa deuda.

Es una arista importante para estudiar, si la ley es suficiente para garantizar derechos, o las políticas públicas consideran realmente las intervenciones como parte de la legislación y si están realmente las y los profesionales preparados para garantizar derechos infantiles.

Gráfico 16

Pregunta 3: la psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil pleno



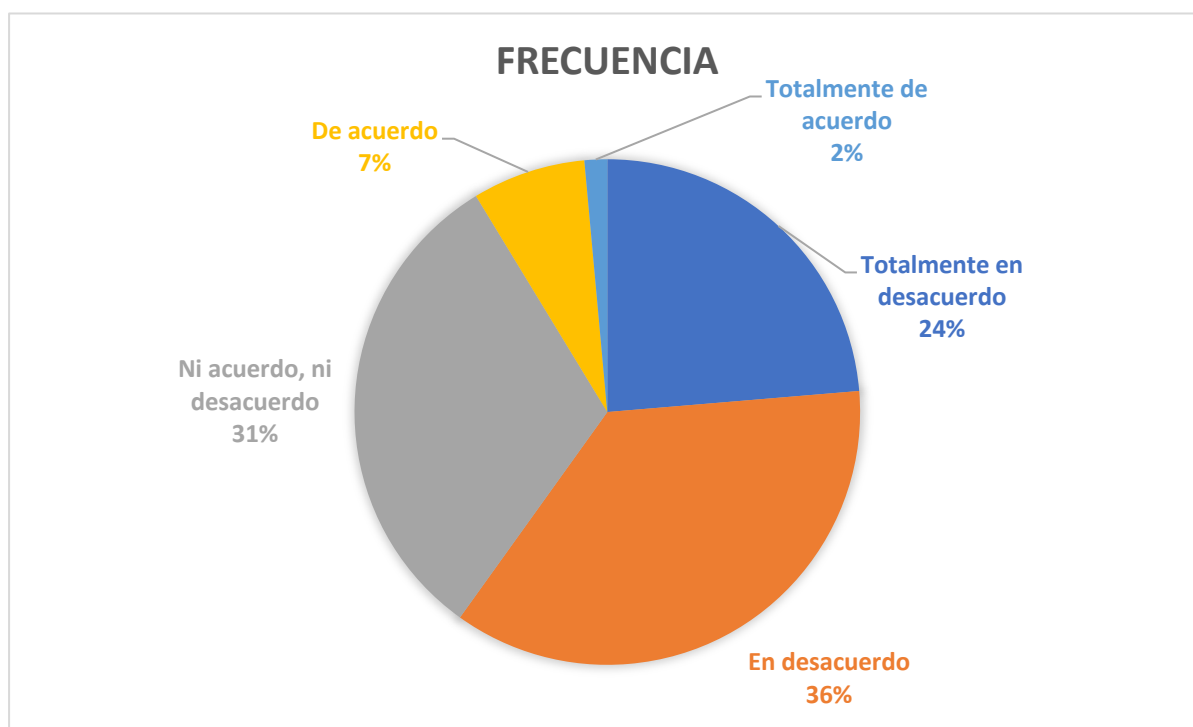
Nota. Resultados de pregunta 3

A la pregunta si la psicomotricidad es garante de derechos, 200 profesionales contestaron que están de acuerdo (17) o totalmente de acuerdo (183), en una amplia mayoría existe el acuerdo de que, si la psicomotricidad es garante de derechos infantiles, lo que significa que es una herramienta que debe estar presente en las políticas públicas.

Esto coincide con los datos anteriores de inclusión laboral que tienen profesionales con formación, que han creado proyectos en instituciones diversas y a lo largo de todo el ciclo vital, es decir, la psicomotricidad es garante de derechos, por lo tanto, debe estar porque el espacio laboral está y la necesidad de la infancia también. Llama la atención la contundencia que reflejan los resultados en este punto, porque podría denotar que las y los profesionales especializados tienen presente que se garantizan derechos a través de la psicomotricidad, pero en la pregunta de si la ley los garantiza no está presente esta contundencia.

Gráfico 17

Pregunta 4: se considera en la sociedad la importancia del movimiento corporalidad y juego en el desarrollo infantil y proceso educativo



Nota. Resultados de pregunta 4

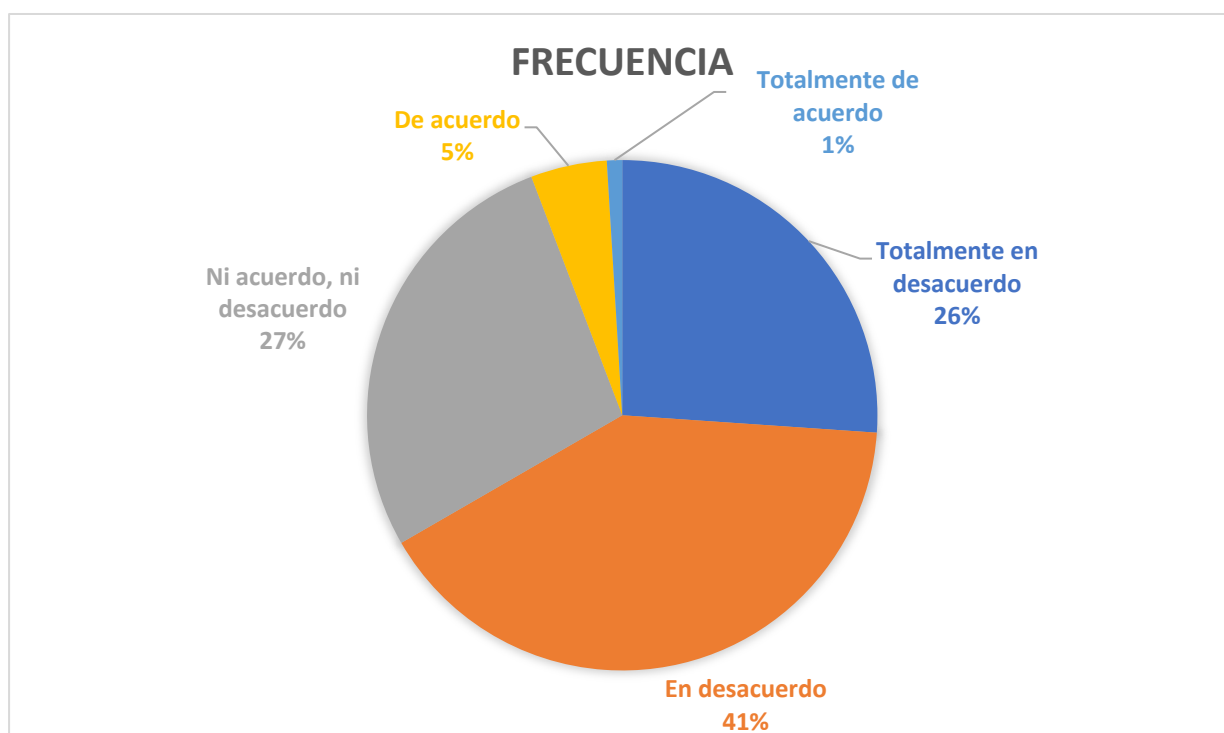
Queda claro con estos resultados que la sociedad aún no considera realmente el movimiento, corporalidad y juego como factores fundamentales del desarrollo infantil. Podría ser que la sociedad no conoce en profundidad estos ámbitos y derechos de la infancia y que su desarrollo depende de que estén presente. Habría que estudiar porque la sociedad no tiene preparación y se podría entender que acá estaría una de las causas de las faltas de espacios

y tiempos para el movimiento infantil, o como se decía en las entrevistas (E3) que la crianza aún tiene patrones de sobreprotección tradicionales y heredados.

Habría que plantear la interrogante de porque Chile Crece Contigo, que es una ley de garantías sociales, no ha logrado completamente modificar estos aspectos en la sociedad, al igual que las escuelas. Entonces, la intervención y educación social sería fundamental para garantizar derechos de una manera más integral y comunitaria. Pensar en un sistema de apoyo y acompañamiento no solo a las familias, sino que esto se traspase a todos los componentes de la sociedad.

Gráfico 18

Pregunta 5: el estado cumple su rol en el movimiento, corporalidad y juego



Nota. Resultados de pregunta 5

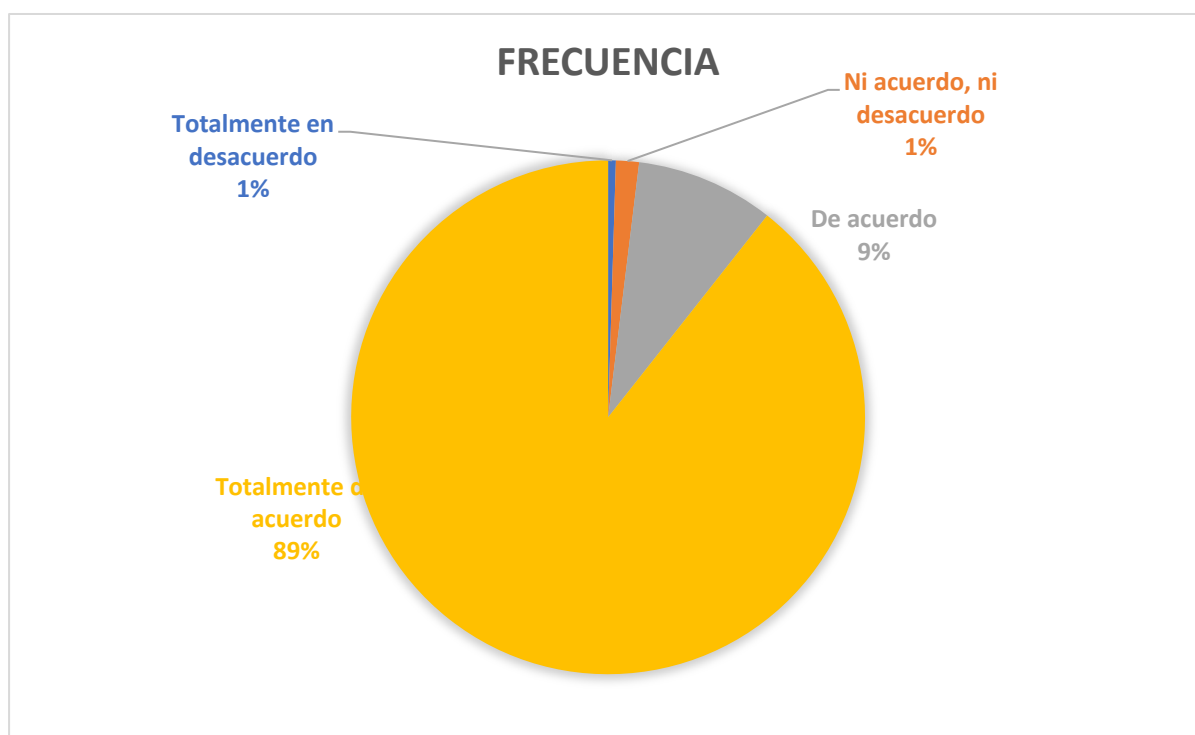
Para las y los profesionales el estado no está cumpliendo su rol con el desarrollo infantil. Sumado a las respuestas anteriores, sigue evidenciándose que el movimiento está presente en las leyes y normativas, pero no realmente. Al parecer existe un discurso y no la práctica. Esto podría analizarse desde las cifras actuales donde está ausente el movimiento: sobrepeso

en la infancia, estrés, falta de actividad física o la salud mental de las infancias. Ahora, un número significativo contesta ni acuerdo ni desacuerdo, por lo que podría existir una falta de conocimiento o falta de opinión al respecto.

Cabe preguntar porque el estado falta a este rol de garantías total de derecho, porque si cumple con la ley, con orientaciones técnicas, pero la sensación es que no cumple. Entonces: ¿faltan especialistas en primera infancia? ¿faltan especialistas en psicomotricidad? ¿faltan proyectos? Las respuestas a esta pregunta deberían hacer pensar que pasa que no se cumplen roles de garantía de derechos.

Gráfico 19

Pregunta 6: psicomotricistas y sus competencias ¿aportan a la calidad de la educación?



Nota. Resultados de pregunta 6

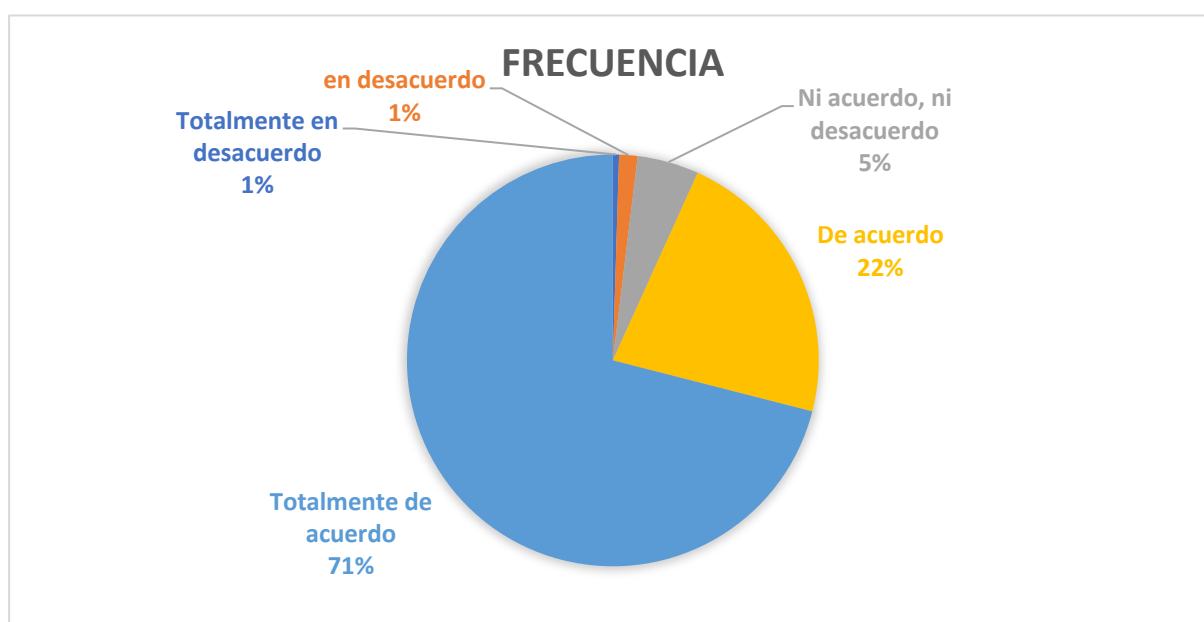
Sin duda que psicomotricistas y sus competencias aportan a la calidad de la educación según una mayoría casi absoluta de las y los profesionales que está de acuerdo (18) y totalmente de acuerdo (185). La calidad entonces estaría asociada a la profesión, competencias y acción específica de quienes ejercen la psicomotricidad.

Por otro lado, al considerar el aporte de psicomotricistas, estarían claros los beneficios que aporta quienes se han formado en psicomotricidad. Esta sería una de las importancias de estar formados y formados en psicomotricidad, enfocarse en las competencias para poder aportar a la educación de calidad.

Aunque no se ha definido educación de calidad, está claro que esta requiere de profesionales de calidad, en este estudio, serían las competencias de psicomotricistas. Vale entonces preguntarse qué pasa cuando no están las competencias de psicomotricistas. No solo con la calidad, sino con los derechos infantiles.

Gráfico 20

Pregunta 7: conoces las Orientaciones Teóricas y Técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad

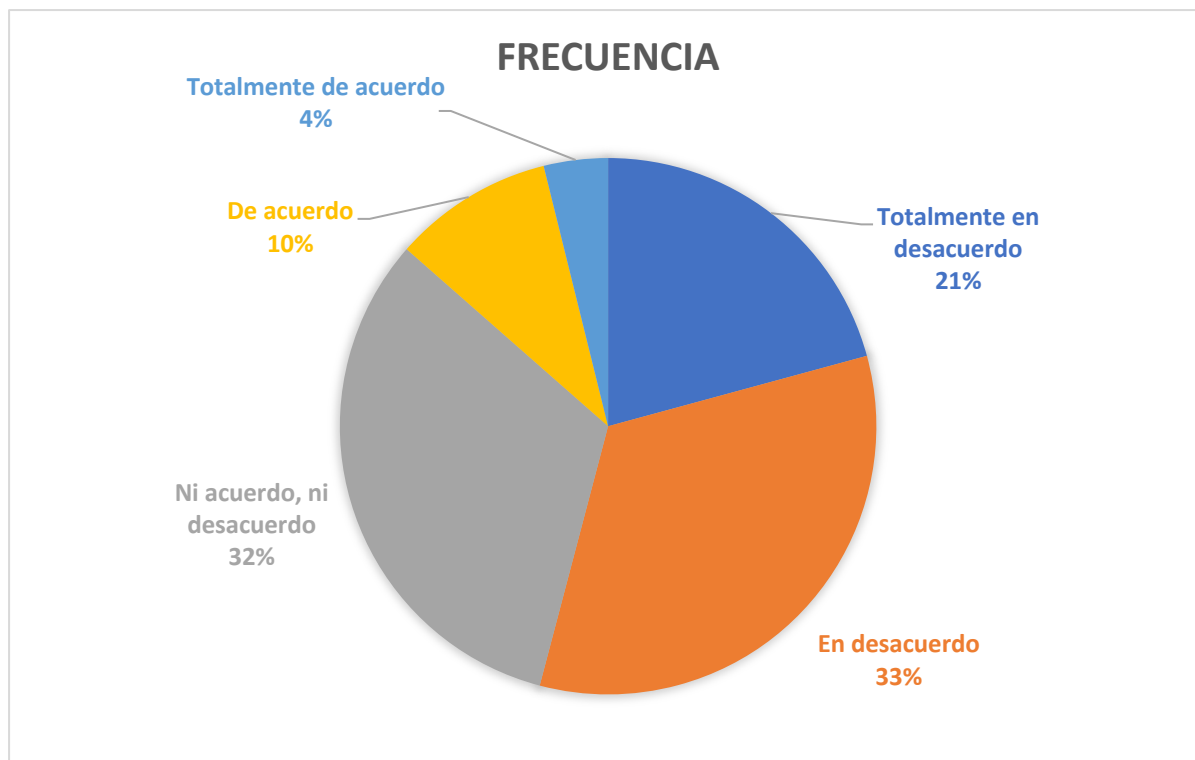


Nota. Resultados de pregunta 7

Existe consenso casi total en el conocimiento del documento de las orientaciones técnicas, solo 4 personas contestan la equivalencia a no conocerlas. Por lo tanto, se puede suponer que son una normativa que se han leído o, que al menos se conocen.

Gráfico 21

Pregunta 8: son incluidos psicomotricistas como aportes a los equipos educativos



Nota. Resultados de pregunta 8

Las respuestas relacionadas a la inclusión de psicomotricistas como aportes a equipos educativos son más equilibradas. La mayor cantidad de respuestas están en el desacuerdo (69) y totalmente en desacuerdo (43), es decir 112 profesionales manifiestan que no son incluidos como parte de equipos encargados de la educación, contradicción si se piensa que son partes de la calidad de la educación. Son 67 quienes manifiestan que ni en acuerdo ni en desacuerdo con la inclusión a equipos, pero 20 están de acuerdo y 8 totalmente de acuerdo.

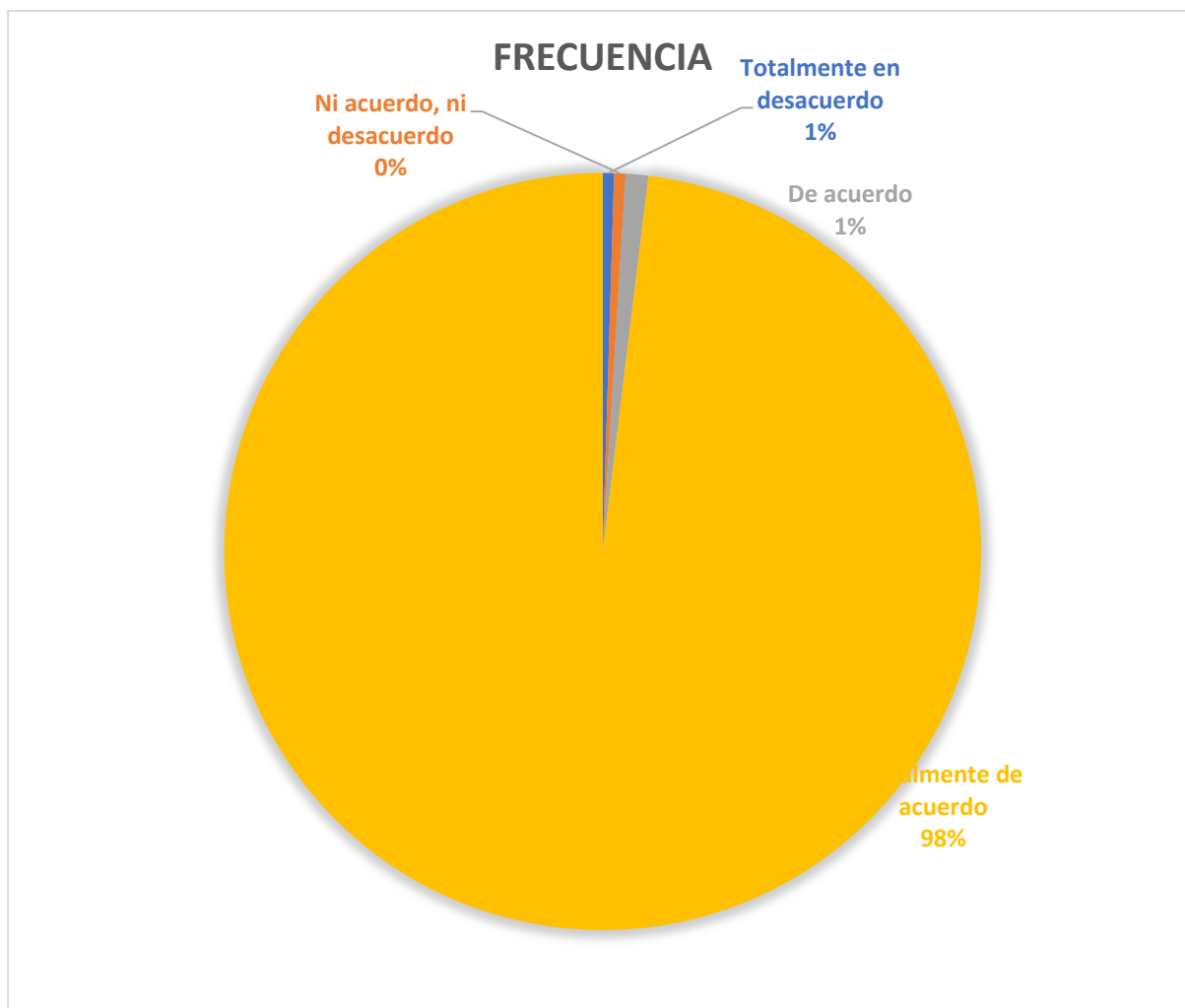
Siendo una de las características de psicomotricistas ser profesionales o especializadas y especializados es la transdisciplinariedad (Mila, 2008), aparecen las siguientes posibilidades:

- En las formaciones podría no estar trabajado la competencia mencionada por Mila (2008).

- Los equipos educativos presentan resistencia a psicomotricistas, manifestadas en las preguntas abiertas del cuestionario.
- Las instituciones podrían no promover el trabajo en equipo.

Gráfico 22

Pregunta 9 la psicomotricidad aporta al desarrollo y proceso escolar

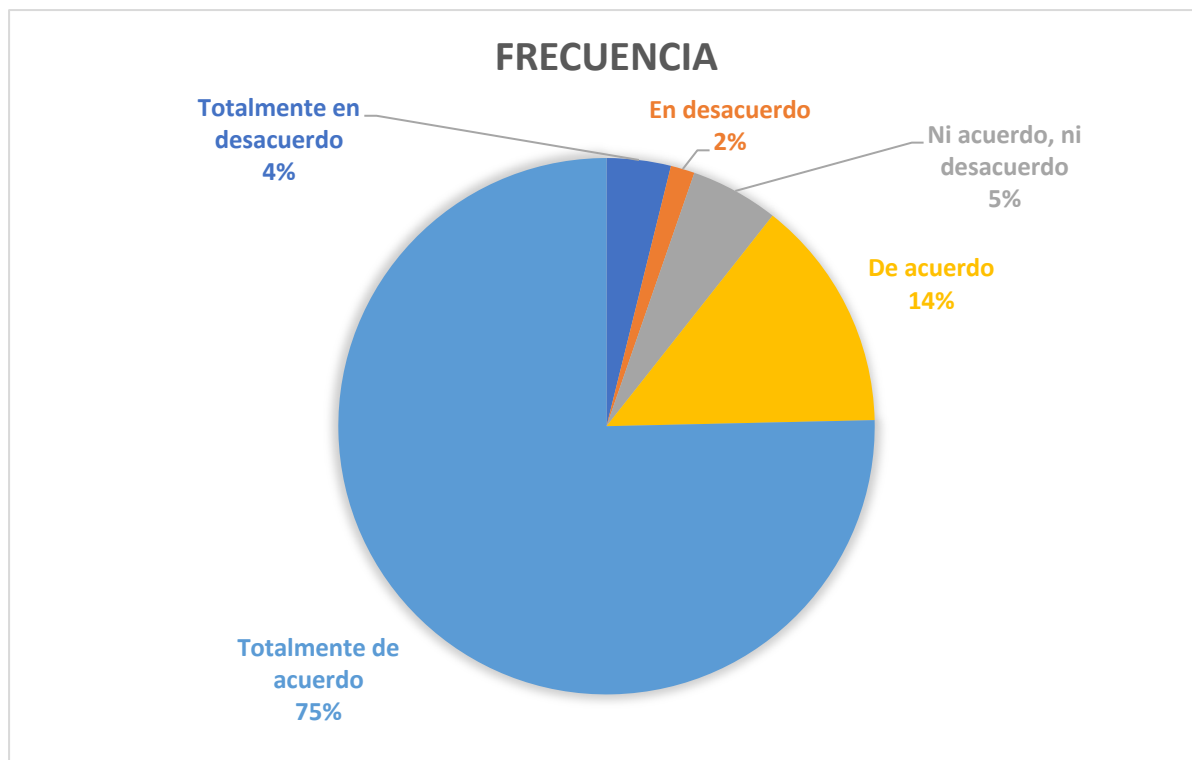


Nota. Resultados de pregunta 9

La alta cantidad de totalmente de acuerdo (203) y de acuerdo (2) demuestra que la psicomotricidad es considerada por profesionales con formación como aporte a los procesos infantiles del desarrollo y del aprendizaje.

Gráfico 23

Pregunta 10: actualmente, el desarrollo infantil presenta dificultades



Nota. Resultados de pregunta 10

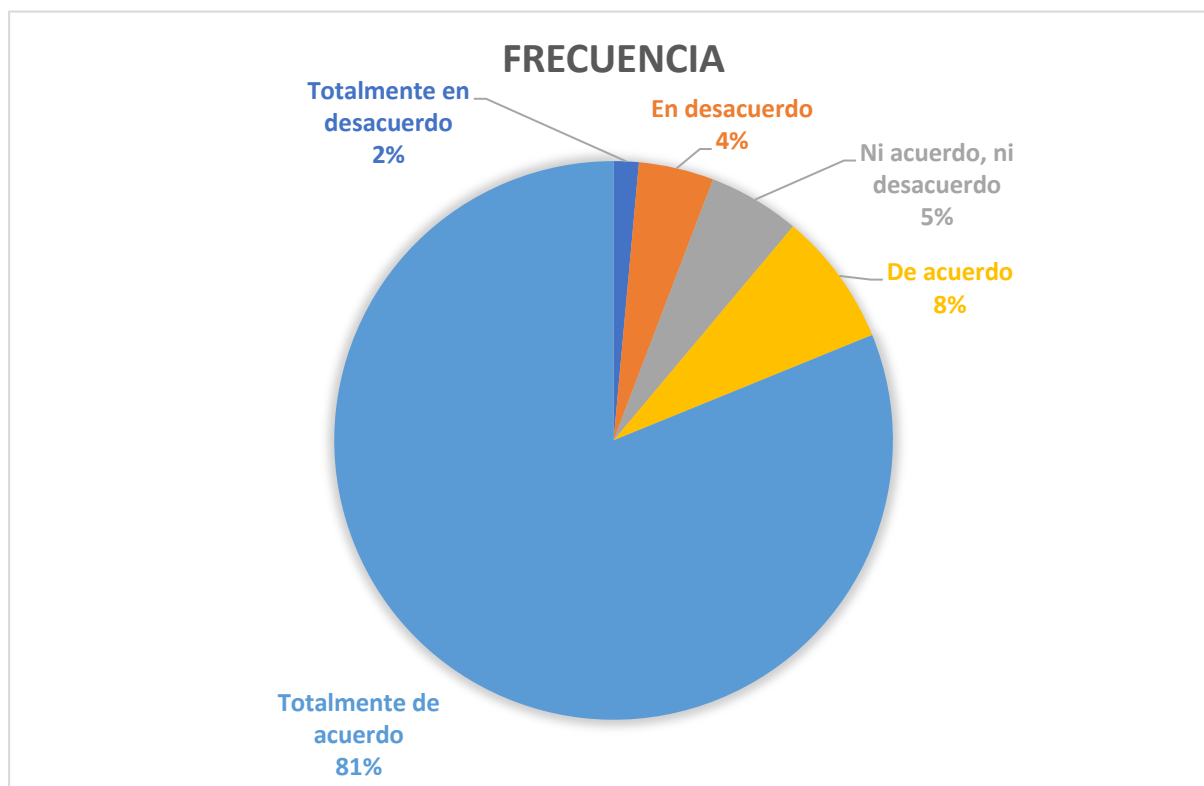
Las y los profesionales están totalmente de acuerdo (156) y de acuerdo (29) en el desarrollo infantil presenta dificultades en la actualidad. Algunas respuestas del cuestionario plantean las dificultades por la pandemia. Lo cierto es que se podría suponer que la infancia tiene dificultades, pero no se sabe, ya que no se ha encontrado un estudio sobre el estado del desarrollo de las infancias.

Esto abre la puerta a un aporte fundamental que puede hacer la psicomotricidad, realizar este estudio como aporte a las infancias y profesionales, porque un estudio permitiría enfocar mejor las prácticas y competencias profesionales.

Si dudas, esta puede ser una falta hacia la infancia, no tener datos que permitan conocer las reales necesidades de niñas, niños y sus familias.

Gráfico 24

Pregunta 11: la psicomotricidad y psicomotricistas son significativos para la familia, crianza y sociedad



Nota. Resultados de pregunta 11

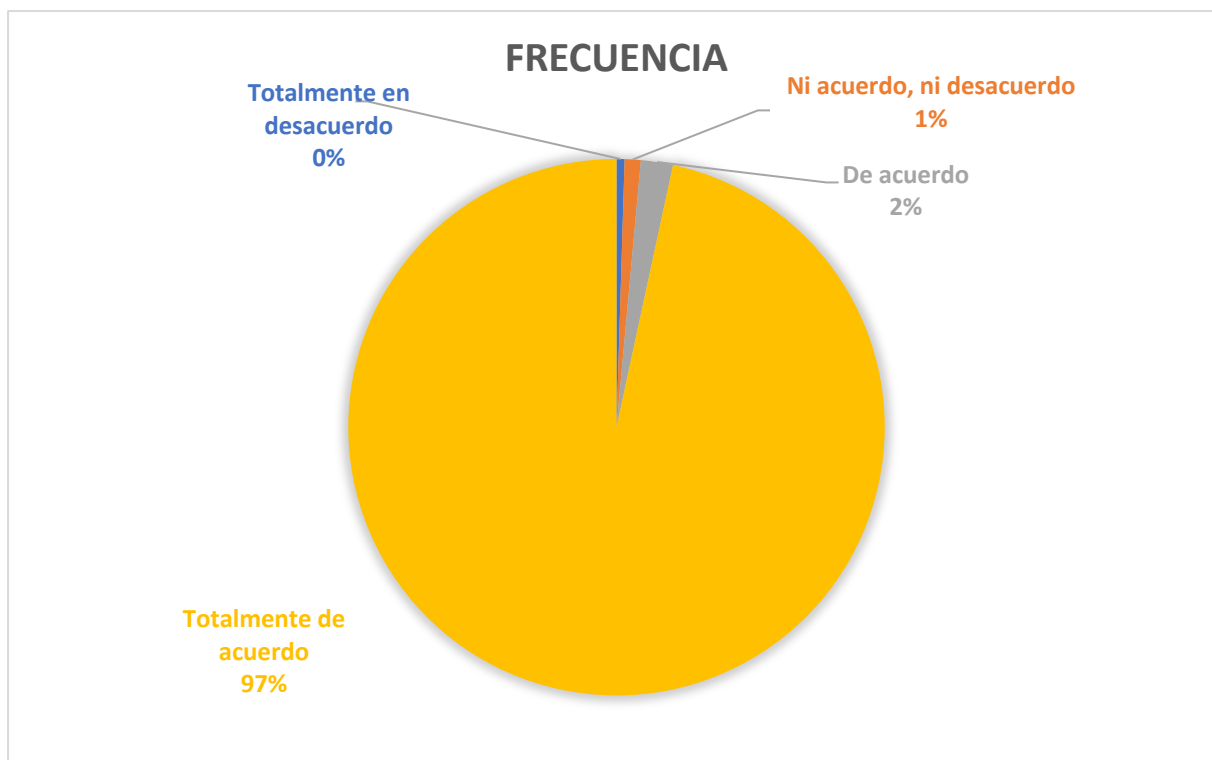
Sobre la significancia de la psicomotricidad y psicomotricistas para las familias, crianza y sociedad existe un acuerdo total en que, si lo es, sobre todo si se enlaza con las respuestas anteriores del desarrollo infantil. Queda claro según las legislaciones que la familia es la base del desarrollo infantil en todos sus ámbitos y la crianza influye en el proceso de desarrollo infantil, así también la sociedad, por lo tanto, profesionales certifican que la psicomotricidad es un aporte y compañía para estos procesos y roles.

Esto debería hacer reflexionar sobre la ausencia en leyes sociales, como la ley ChCC, ya que, si son significativos las y los psicomotricistas y no están, que pasa con el acompañamiento al desarrollo. Es un tema para profundizar.

También el trabajo de la familia es necesario analizar cómo está incorporado en las escuelas e instituciones de salud, porque no todas las instituciones tienen psicomotricistas.

Gráfico 25

Pregunta 12: los 3 ejes de formación son fundamentales en la especialización de psicomotricistas



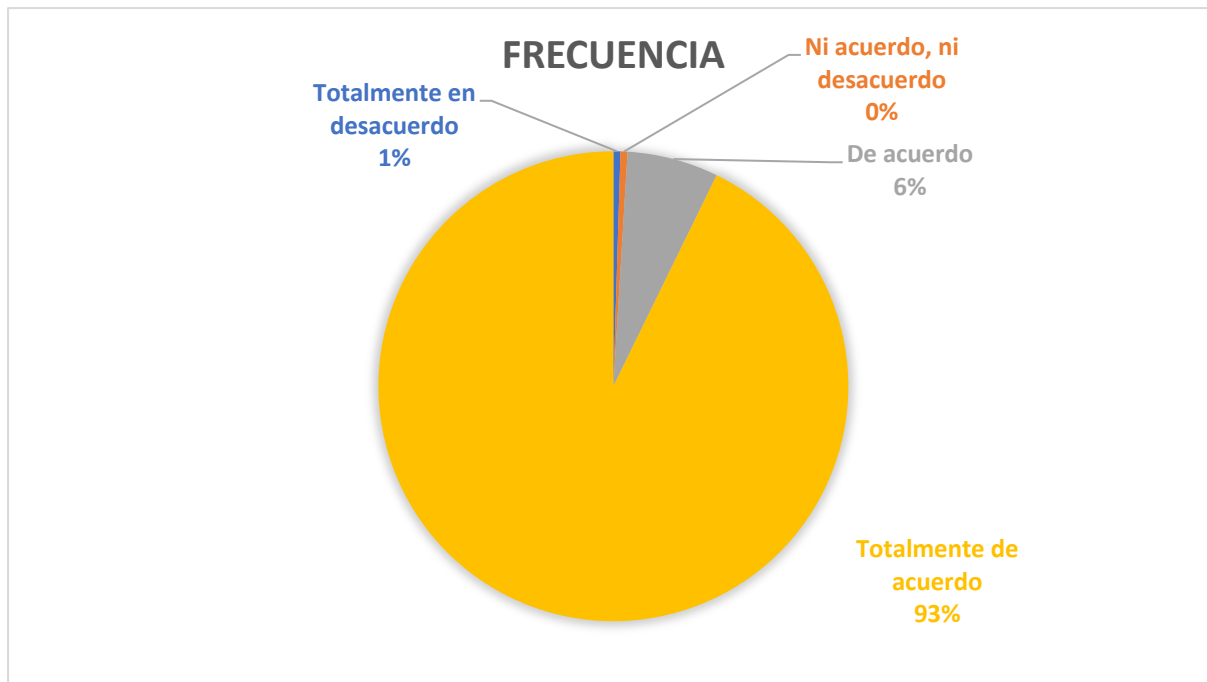
Nota. Resultados de pregunta 12

Por acuerdo casi total (200) y de acuerdo (4) las y los profesionales con especialización consideran fundamental que la formación sea con los tres ejes planteados por el total de autores y con los que plantean las orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad.

Se podría estudiar qué pasa con la formación online que aparece en la indagación para pesquisar profesionales formadas y formados, principalmente para conocer como resuelven la formación corporal y las competencias que necesitan tutorías, supervisión y presencialidad.

Gráfico 26

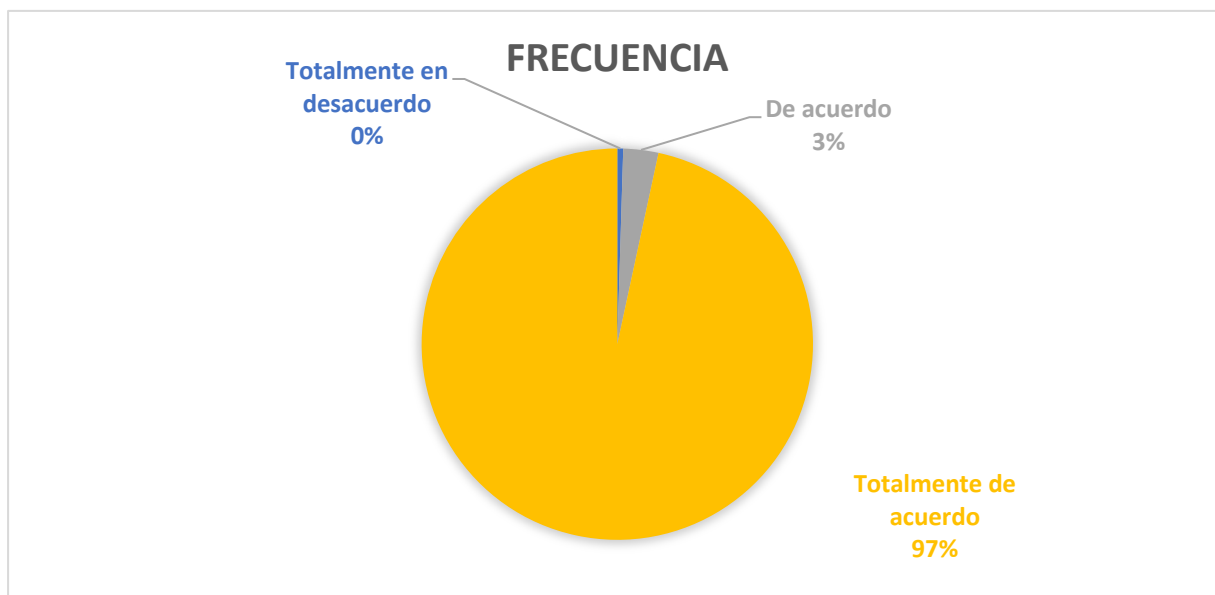
Pregunta 13: el encuadre y dispositivo psicomotriz colaboran al desarrollo infantil y escolar



Nota. Resultados de pregunta 13

Gráfico 27

Pregunta 14: las competencias y rol de psicomotricistas aportan al desarrollo infantil y proceso escolar

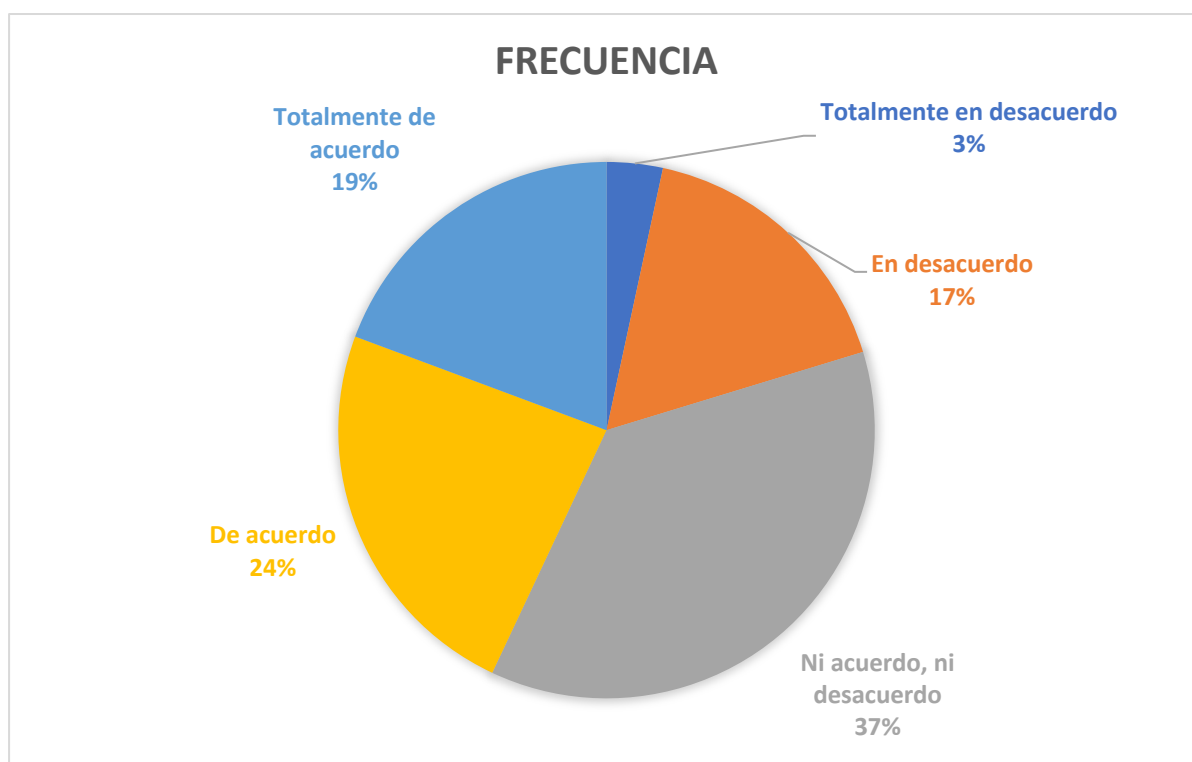


Nota. Resultados de pregunta 14

En los dos gráficos anteriores, se considera al encuadre y dispositivo psicomotriz como apoyo al desarrollo infantil y proceso escolar, casi en su totalidad, al igual que las competencias de psicomotricistas. En las respuestas a estas preguntas, se puede notar que el dispositivo, encuadre, rol y competencias están incorporados en la formación de psicomotricistas. Esto otorga la oportunidad de presentar a la psicomotricidad y psicomotricistas desde esta perspectiva.

Gráfico 28

Pregunta 15: en su lugar de trabajo, otras profesiones perciben la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo infantil y proceso escolar



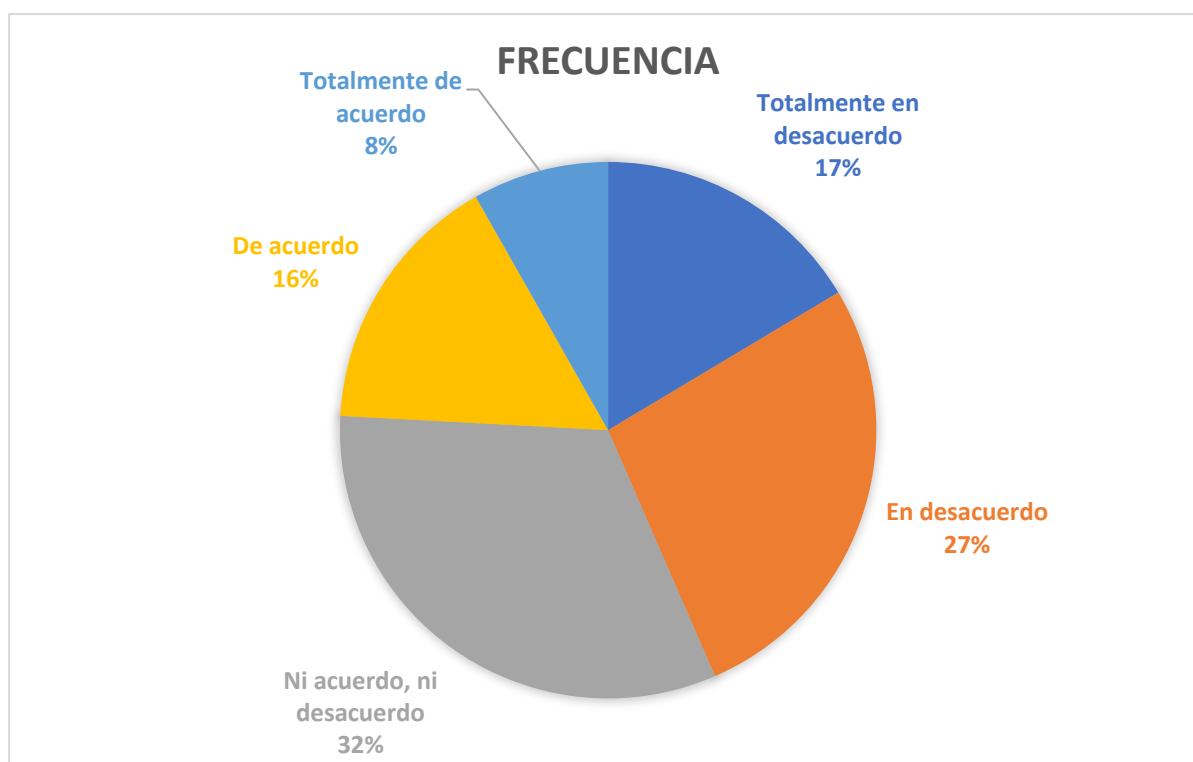
Nota. Resultados de pregunta 15

Estas respuestas están proporcionadas entre todas las alternativas de la escala de acuerdo, son 89 respuestas en el acuerdo y totalmente de acuerdo, 42 en el desacuerdo y totalmente en desacuerdo y 76 entre ambas opciones.

Esto faculta pensar en que si hay una cantidad importante de otras profesiones que perciben la importancia de la psicomotricidad y otra importante cantidad que no la percibe. Se deberían crear proyectos que evidencien, como se planteó anteriormente, los beneficios de la psicomotricidad a profesionales y como apoya también el trabajo pedagógico y de la salud. Los equipos pueden fortalecerse si se entiende el rol de la psicomotricidad y las y los psicomotricistas.

Gráfico 29

Pregunta 16: ha sido fácil la inclusión del proyecto de psicomotricidad en la institución que trabajas



Nota. Resultados de pregunta 16

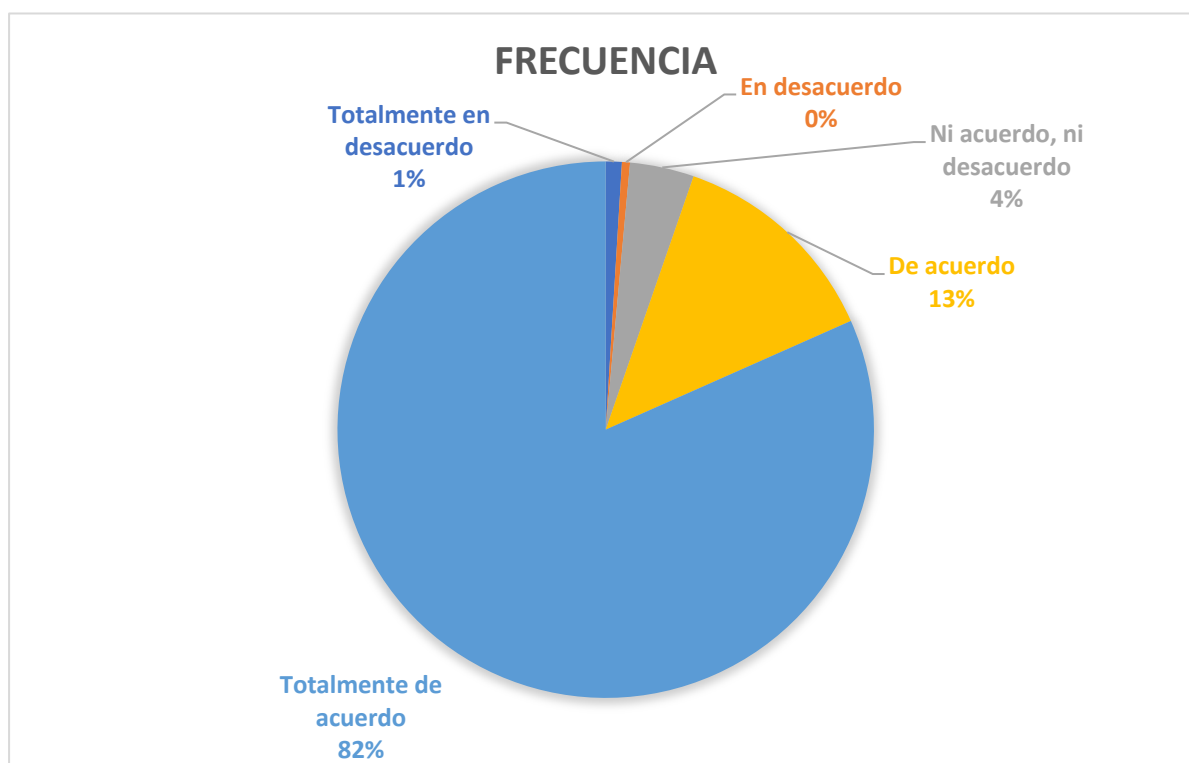
En la tabla queda evidenciado que ha sido difícil la instalación de los proyectos de psicomotricidad en los totalmente en desacuerdo (34) y los desacuerdos (56), pero al mismo tiempo el ni acuerdo ni desacuerdo, coloca equilibrio. En las preguntas abiertas señalaron que era fácil cuando la psicomotricidad se conoce, al igual sus beneficios, pero que era complicado cuando no se conocía, especialmente por las direcciones de instituciones.

Es una posibilidad entonces, pensar nuevamente en la difusión de la psicomotricidad y sus beneficios dirigidos a las direcciones de escuelas y centros de salud, tal vez así se simplifique la instalación de proyectos con psicomotricistas.

Otra manera podría ser generar información de sus beneficios, de manera científica, como se propone en las entrevistas, a través de investigaciones y testimonios de escuelas donde ha sido exitoso.

Gráfico 30

Pregunta 17: la psicomotricidad puede colaborar a disminuir la brecha de desigualdad desde el nacimiento en la infancia



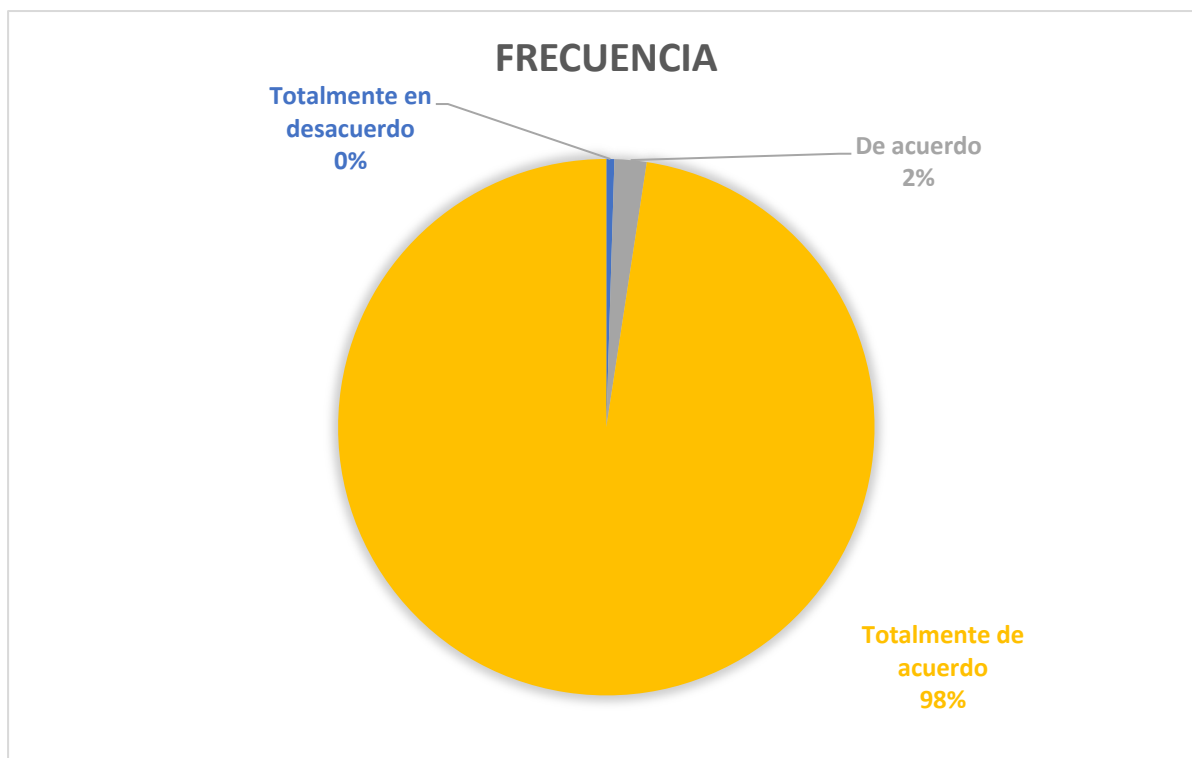
Nota. Resultados de pregunta 17

Nuevamente es casi absoluta el pensar la psicomotricidad como colaboradora de la disminución de la desigualdad e inequidad que se provoca desde el nacimiento. Según las respuestas anteriores, esto pasaría por las competencias de psicomotricistas, por el dispositivo y por las garantías de derechos de la psicomotricidad, que según se analizó en las

normativas, serían: el juego, la expresividad, identidad, individualidad, movimiento y otros derechos.

Gráfico 31

Pregunta 18: es importante la formación de psicomotricistas para incluir proyectos asociados al desarrollo infantil, educativos y sociales



Nota. Resultados de pregunta 18

Al mismo tiempo, para disminuir la brecha de desigualdad es necesario que se incluyan proyectos en escuelas y centros de salud, pero con psicomotricistas con formación específica.

Queda certificado en los datos, que la psicomotricidad no es de fácil inclusión en instituciones, que podría facilitarse cuando existen profesionales con formación a través de la incorporación de competencias específicas con el objetivo de garantizar derechos, apoyar el proceso de desarrollo y aprendizaje y colaborar a la modificación de la mirada hacia las infancias y sus familias.

En la siguiente tabla se observa un resumen de todas preguntas y la respuesta en la escala de acuerdo con mayoría de selección.

Tabla 55

Resumen preguntas de escala en la elección totalmente de acuerdo

Pregunta	N.º de elección
9: La psicomotricidad aporta al desarrollo infantil y proceso escolar	203
18: Es importante la formación de psicomotricistas para incluir proyectos asociados al desarrollo infantil, educativos y sociales	202
12: Los 3 ejes de formación son fundamentales en la especialización de psicomotricistas	200
14: Las competencias y rol de psicomotricistas aportan al desarrollo infantil y proceso escolar	200
13: El encuadre y dispositivo psicomotriz colaboran al desarrollo infantil proceso escolar	192
6. Psicomotricistas y sus competencias aportan a la calidad de la educación	185
3. La psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil	183
1. Desigualdad e inequidad dificulta el desarrollo	182
17: La psicomotricidad puede colaborar a disminuir la brecha de desigualdad desde el nacimiento en la infancia	169
11: La psicomotricidad y psicomotricistas son significativos para la familia, crianza y sociedad	168
10: El desarrollo infantil presenta dificultades en la actualidad	156
7. Conoce las orientaciones teóricas y técnicas de psicomotricidad	147
15: En su lugar de trabajo, otras profesiones perciben la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo infantil y proceso escolar	40
16: Ha sido fácil la inclusión del proyecto de psicomotricidad en la institución que trabajas	17
8. Son incluidos psicomotricistas como aporte a los equipos educativos	8
2. Se garantizan derechos infantiles en la legislación chilena	4
4. Se considera en la sociedad la importancia del movimiento, corporalidad y juego en el desarrollo infantil y proceso educativo	3
5. El estado cumple su rol en el movimiento, corporalidad y juego	2

Nota. Se entrega una tabla resumen con las respuestas en frecuencias de totalmente de acuerdo de cada pregunta de la escala de acuerdo.

En la tabla queda visible que la respuesta con mayor elección es la 9: Respecto al aporte de la psicomotricidad al desarrollo infantil. En segundo lugar, está la pregunta 18 donde se enfatiza que la formación de psicomotricistas es fundamental para la incorporación en instituciones de proyectos asociados al desarrollo infantil. En tercer lugar, son dos preguntas que tienen una cantidad importantes de elección: las preguntas 12 y la 14. La n°12 Reafirma los tres ejes de formación en la especialidad de psicomotricistas y la n°14 señalan la importancia de las competencias y rol de psicomotricistas como aporte al desarrollo infantil y proceso escolar.

En el lado opuesto, la que menos tienen totalmente de acuerdo es la relacionada al estado, que para las y los profesionales con formación, este no cumple su rol con el movimiento, corporalidad y juego en la infancia. También lo señala de la sociedad en la pregunta 4. Es destacable que una muy baja cantidad la pregunta 2, ya que solo 4 profesionales afirman que se garantizan derechos en la legislación chilena. Este punto se podría estudiar mas adelante.

3.4.3 Resultados y análisis de preguntas sí-no

Se analizan a continuación las preguntas que tenían solo dos posibilidades de respuesta, si o no.

Tabla 56

Licenciatura en Chile

1. Sabes por qué no se ha creado la licenciatura de psicomotricidad en Chile		
	Frecuencia	Porcentaje
0	2	1,0%
No	147	71,0%
Si	58	28,0%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si saben porque no se ha creado la licenciatura en Chile

Tabla 57

Proceso para crear la licenciatura en Chile

2. Sabes qué proceso se necesita para su creación		
	Frecuencia	Porcentaje
No	172	83,1%
Si	35	16,9%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si saben el proceso para la creación de la licenciatura en Chile

En ambas preguntas (1 y 2) relacionadas a la creación de la licenciatura de psicomotricidad y su proceso para crearla tienen una clara tendencia a no saber ni por qué ni el cómo. Esto presenta la oportunidad de poder hacer una propuesta de pensar y accionar el camino de la creación de la licenciatura de psicomotricidad.

Tabla 58*Necesidad de estudio del estado del desarrollo infantil*

3. Consideras necesario un estudio del estado de desarrollo infantil		
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	0,5%
No	3	1,4%
Si	203	98,1%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si considera necesario un estudio del estado del desarrollo infantil en Chile

En un alto porcentaje (98,1%) se considera necesario hacer un estudio del desarrollo infantil, porque no se ha encontrado ninguno hasta el momento que sea oficial del estado de Chile o de algunas de sus instituciones relacionadas con el desarrollo infantil. Posiblemente, esto podría ser una de las causas de porque la infancia no tiene políticas públicas que aseguren un desarrollo pleno a través del movimiento, la expresividad y el juego, que son propuestas claras en el dispositivo y encuadre de la psicomotricidad.

Tabla 59*Formación con los tres ejes*

4. Tuviste formación con los 3 ejes de formación		
	Frecuencia	Porcentaje
No	20	9,7%
Si	186	89,9%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si tuvo formación con los tres ejes que se recomiendan.

Un 89% si ha tenido una formación completa de tres ejes, pero sorprende que un 9,7% no ha recibido una formación completa o, dicho de otra manera, han recibido una formación incompleta. Esto permite sospechar que se han especializado en una formación 100% online, porque así faltaría la formación corporal, o que no tiene la práctica psicomotriz, que debe ser también presencial.

También aparece la posibilidad de que alguna formación presencial no tenga los tres ejes, especulando al respecto, aparecen dos posibilidades de faltas de ejes en la formación: primero la ausencia de la práctica psicomotriz, que es fundamental en la adquisición de competencias; segundo la ausencia de la formación corporal, pero esto, como se dijo anteriormente, es más factible en lo 100% online. Es un camino nuevo de investigación y de creación de un documento chileno de códigos éticos de la formación. Al analizar datos en tablas cruzada entre la institución de formación en psicomotricidad y si tuvo los 3 ejes, aparece la siguiente información:

Tabla 60

Tabla cruzada entre institución de formación y formación con 3 ejes

Institución de formación en psicomotricidad		Tuviste formación con los 3 ejes de formación		Total
		No	Si	
Centre d'educacion physique specializte de l'acad	Recuento	0	1	1
	Total %	0,0%	0,5%	0,5%
Institución privada chilena	Recuento	15	162	178
	Total %	7,2%	78,3%	86,0%
Universidad Chilena	Recuento	5	18	23
	Total %	2,4%	8,7%	11,1%
Universidad Chilena y Extranjera	Recuento	0	1	1
	Total %	0,0%	0,5%	0,5%
Universidad Extranjera	Recuento	0	4	4
	Total %	0,0%	1,9%	1,9%
Totales:	Recuento	20	186	207
	Total %	9,7%	89,9%	100,0%

Nota. Tabla cruzada de instituciones de formación de psicomotricidad y su relación con los 3 ejes de formación.

Al analizar los datos cruzados entregados en la tabla 60, sorprende la información de que existen 5 personas formadas en universidad que declaran no haber tenido formación con los 3 ejes, al igual que 15 personas en instituciones privadas. Según datos anteriores, donde se certifica la existencia de una formación online, aparece ahora que una universidad privada no tendría una formación completa.

Este hecho lleva a pensar que: psicomotricistas al tomar una formación incompleta lo hacen sin saberlo, no conocen la psicomotricidad ni su dispositivo, encuadre, competencias y técnica de intervención, lo que permite desconocer si está correcta. Esto llevaría a pensar que es una formación correcta, sin serla. Es atractivo estudiar este punto, porque la responsabilidad sería de dos partes: la institución debería saber y conocer profundamente los componentes de una formación y quienes se especializan no están conociendo lo que es la psicomotricidad, incluso estudiando, lo que podría evidenciar una falta de investigación de parte de ellas y ellos.

Para verificar la información anterior, o contrastarla, se construye una nueva tabla cruzada entre los 3 ejes de formación como fundamentales en la formación y si los tuvieron en su formación y arroja los siguientes datos:

Tabla 61

Datos cruzados entre 3 ejes de formación y si los tuvieron en su formación

Los 3 ejes de formación son fundamentales en la especialización de psicomotricistas		Tuviste formación con los 3 ejes de formación			Total
		0	No	Si	
Totalmente en desacuerdo	Recuento	0	0	1	1
	Total %	0,0%	0,0%	0,5%	0,5%
Ni acuerdo, ni desacuerdo	Recuento	0	1	1	2
	Total %	0,0%	0,5%	0,5%	1,0%
De acuerdo	Recuento	0	0	4	4
	Total %	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%
Totalmente de acuerdo	Recuento	1	19	180	200
	Total %	0,5%	9,2%	87,0%	96,6%
Totales	Recuento	1	20	186	207
	Total %	0,5%	9,7%	89,9%	100,0%

Nota. Se presentan en datos cruzados la relación que existe entre la formación y los 3 ejes

Por una mayoría entre el acuerdo y el totalmente de acuerdo, 204 personas (el 98,5%) está de acuerdo en lo fundamental de la formación con los 3 ejes. Lo extraordinario de este dato, es que 19 personas no han recibido la formación con 3 ejes, lo que significa que, pese a no recibir una formación completa, consideran que debe serlo. Entonces, esto traslada la responsabilidad total de una formación correcta y de calidad a las instituciones, porque si profesionales no conocen la psicomotricidad, no tienen toda la información al elegir la formación que se necesita. Aparece nuevamente el factor ético y de calidad de la psicomotricidad y que debería ser cautelado por las mismas y mismos psicomotricistas que dirigen formaciones y también por las instituciones formadoras, principalmente porque psicomotricistas son garantes de derechos y deberían tener una formación que así lo permita.

Tabla 62*Formación continua en psicomotricidad*

5. Consideras necesaria la formación continua después de formarte en psicomotricidad		
	Frecuencia	Porcentaje
No	4	1,9%
Si	203	98,1%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si considera necesaria la formación continua después de la especialización.

Tabla 63*Ha tenido formación continua*

6. Has tenido formación continua después de especializarte en psicomotricidad		
	Frecuencia	Porcentaje
0	2	1,0%
No	83	40,1%
Si	121	58,5%
Si, No	1	0,5%
Total:	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si ha tenido formación continua después de la especialización.

En la pregunta 5 el 98,1% considera que es necesaria la formación continua en la psicomotricidad, Pero un 40,1% no ha tenido formación continua después de especializarse. En este punto se debería estudiar porque no se han seguido formando, tal vez es por falta de ofertas o por motivos de diversos ámbitos (tiempo, economía, interés, etc.). Habría que revisar la oferta de cursos de formación continua en psicomotricidad de Chile y de Latinoamérica.

Además, este es un punto que estudiar, la formación continua no solo en la psicomotricidad, sino que en todas las profesionales relacionadas con la infancia y, además, estudiar si el pregrado entrega las competencias necesarias para seguir con la formación después de titularse.

Tabla 64

Actualización en derechos infantiles

7. Te has actualizado o informado en normativas de derechos infantiles		
	Frecuencia	Porcentaje
0	1	0,5%
No	69	33,3%
Si	137	66,2%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la pregunta si se ha actualizado en derechos infantiles

Más de la mitad de las y los profesionales formados se han actualizados en derechos infantiles, pero un 33,3% no lo ha hecho aún. Esto genera una incoherencia, ya que es obligación el enfoque de derechos desde el año 1990, año en que Chile ratificó la convención de derechos del niño (Unicef, 2020). Es fundamental que psicomotricistas estén actualizados en derechos infantiles porque sería el enfoque o mirada que hay que tener hacia la infancia y no todas o todos cumplen con este requisito.

Al analizar la información con tablas cruzadas la información entre la edad y la actualización en derechos infantiles aparece la siguiente información:

Tabla 65

Relación entre edad y actualización en derechos infantiles

Edad	Edad × Te has actualizado o informado en normativas de derechos infantiles	No	Si	Total
26	Recuento	3	2	5
27	Recuento	0	1	1
28	Recuento	1	3	4
29	Recuento	1	6	7
30	Recuento	4	7	12
31	Recuento	0	6	6
32	Recuento	2	13	15
33	Recuento	1	7	8
34	Recuento	7	10	17
35	Recuento	7	12	19
36	Recuento	7	10	17
37	Recuento	6	8	14
38	Recuento	3	3	6
39	Recuento	3	7	10
40	Recuento	2	9	11
41	Recuento	2	0	2
42	Recuento	4	5	9
43	Recuento	2	2	4
44	Recuento	0	1	1
45	Recuento	0	3	3
46	Recuento	1	4	5
47	Recuento	1	4	5
48	Recuento	1	1	2
49	Recuento	2	0	2
50	Recuento	0	1	1
51	Recuento	0	1	1
52	Recuento	1	1	2
53	Recuento	3	3	6
54	Recuento	0	1	1
56	Recuento	0	1	1
57	Recuento	1	1	2
58	Recuento	1	2	3
59	Recuento	0	1	1
60	Recuento	1	0	1
62	Recuento	0	1	1
66	Recuento	1	0	1
67	Recuento	1	0	1
Total	Recuento	69	137	206
	%	33,3%	66,2%	100,0%

Nota. Se presenta por edad la relación entre edad y actualización en derechos infantiles

Para facilitar el análisis de datos, se toma como referencia la edad media (38,15) y se crea la tabla 66. Hay señalar que contestaron 207 personas esta pregunta. Aparecen los datos agrupados por dos grupos de edades y que permiten analizar la información:

Tabla 66

Datos divididos por la edad media de actualización en derechos infantiles

		Te has actualizado o informado en normativas de derechos infantiles			
		No Responde	No	Si	Total
Mayores de 38 años	Recuento	0	27	49	76
	Segmento %	0,00%	35,50%	64,50%	100,00%
	Total %	0,00%	13,00%	23,70%	36,70%
Menores e igual a 38 Años	Recuento	1	42	88	131
	Segmento %	0,80%	32,10%	67,20%	100,00%
	Total %	0,50%	20,30%	42,50%	63,30%
Total	Recuento	1	69	137	207
	Total %	0,50%	33,30%	66,20%	100,00%

Nota. Se presentan los datos de edades en dos grupos: bajo la media y sobre la media de edad.

En la tabla 66 se advierte que las personas mayores de 38 años corresponden al 36,70% y las menores de 38 años al 63,30%, lo que significa que la especialización en psicomotricidad va en aumento en el tiempo, por lo que cantidad de personas menores es mayor. Pero también se evidencia que las personas que podría haber mayor conocimiento de las normativas y derechos infantiles.

Diferentes motivos podrían ser la causa:

- Que se han incorporado a la malla de formaciones de pregrado los derechos infantiles, lo que es coherente con el compromiso del estado de Chile.
- Que la actualización en normativas no ha sido difundida lo suficiente para quienes ya están trabajando desde antes, lo que se hila con la información anterior de que habría

que investigar qué pasa con actualizaciones y capacitaciones después de estudiar las diferentes carreras relacionadas con la infancia.

- Pero, además, queda demostrado que la formación profesional inicial podría ser fundamental en la incorporación de actualización, este dato podría demostrar que así es, lo que hace patente la importancia de la responsabilidad de las universidades.

3.4.4 Resultados y análisis de selección de preferencias

Para esta sección del cuestionario, se diseñaron preguntas relacionadas con las competencias extraídas de *Las orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* (Mineduc, 2017). Se divide en tres preguntas: Marca las competencias que conoces; elige 10 competencias que consideras relevantes en la formación; señala el grado de adquisición de cada una de las competencias.

Se presentan en primer lugar, los datos obtenidos y su análisis a continuación, donde el 0 es no marcada porque no la conoce y el 1 es la marcada porque si la conoce:

3.4.4.1 Selección de competencias que conocen

Tabla 67

Competencia 1

C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño	Frecuencia	Porcentaje
0	11	5,3%
1	196	94,7%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de respeto a las habilidades de cada niña y niño

Es evidente que las y los especializados en psicomotricidad conocen por amplia mayoría a la competencia de respeto a las capacidad y habilidades a la infancia, que es uno de los componentes de la mirada psicomotriz (Mila, 2008). Por lo tanto, se certifica que es una de

las competencias con alto porcentaje de conocimiento. Pese a esto, hay 11 profesionales que no conocen la competencia, que hace pensar otra vez en las competencias entregadas por cada formación y lo que pasa con las formaciones 100% online.

Tabla 68

Competencia 2

C2: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	Frecuencia	Porcentaje
0	14	6,8%
1	193	93,2%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de acompañar y apoyar al desarrollo infantil

Acompañar y apoyar al desarrollo infantil es conocida, nuevamente, por un alto porcentaje de especializadas y especializados (93,2%). Es una de las competencias que se nombra constantemente en las orientaciones y en la bibliografía específica de la psicomotricidad. (Rota, 2015). Por lo tanto, llama la atención, como antes, que exista un pequeño porcentaje que no conoce la competencia.

Tabla 69

Competencia 3

C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje
0	25	12,1%
1	182	87,9%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia del encuadre de la psicomotricidad

El encuadre de la sala de psicomotricidad es una de las competencias que son fundamentales, porque es contenedora de la praxis profesional y de la expresión psicomotriz de las infancias, además de darle la característica al dispositivo (Martínez-Mínguez, Moya y Arnau). Se entendería entonces el alto porcentaje de conocimiento, pero el porcentaje de desconocimiento también es importante, para ser un sello de la psicomotricidad.

Esto permite orientar las evaluaciones a profesionales en formación y reformular en el futuro las formaciones que existen actualmente.

Tabla 70

Competencia 4

C4: Expresividad psicomotriz	Frecuencia	Porcentaje
0	36	17,4%
1	171	82,6%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de la expresividad psicomotriz

La expresividad psicomotriz tiene un alto porcentaje de conocimiento, 82,6%, que es una de las competencias que se convierte en un desafío de los formadores en la formación corporal y personal, como plantea el psicomotricista Mila, (2018). El mismo autor, señala que el trabajo personal que facilite o habilite la vivencia de la expresividad psicomotriz, para así promover el proceso de aprendizaje.

Esto permite pensar en la capacidad de formadoras y formadores, que deberían tener preparación en estos niveles de formación, reiterando el que aparece un número de profesionales que no conocen esta competencia.

Tabla 71

Competencia 5

C5: Cuerpo en relación	Frecuencia	Porcentaje
0	46	22,2%
1	161	77,8%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia del cuerpo en relación

Esta competencia tiene menos conocimiento que las anteriores, o un mayor desconocimiento, lo que no es coherente con las formaciones de psicomotricistas, ya que es una de las competencias que según Aucouturier citado por Mila (2018) permite empatía a la expresión

del otro, permitiendo, comprender y entender el movimiento del otro. Por lo mismo, se vuelve una de las competencias fundamentales de la especialización.

Tabla 72

Competencia 6

C6: Disponibilidad	Frecuencia	Porcentaje
0	42	20,3%
1	165	79,7%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de disponibilidad

Competencia que está relacionada al cuerpo en relación y la empatía. Es una de las competencias centrales también nombradas por formadores. Forcadell (2014) señala que esta competencia necesita de recursos corporales como la mirada, escucha, dialogo tónico y otras herramientas. Esto indicaría la importancia que se le da en conocerla, aunque existe un número de profesionales que no la conoce. Tal vez, en las formaciones de Chile se trabajan, pero no se concientizan las competencias, ese es un nuevo estudio para realizar.

Tabla 73

Competencia 7

C7: Gestión emocional	Frecuencia	Porcentaje
0	59	28,5%
1	148	71,5%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de gestión emocional

La gestión emocional es relatada como la capacidad de cada formada o formado de reflexionar y reconocer sobre sus propias emociones y así poder posteriormente acompañar en este proceso a niñas y niños, por lo mismo, en consecuencia, que 59 profesionales no la conozcan es un dato que puede ayudar a modificar las formaciones, sobre todo en lo corporal.

Es una competencia de puede necesitar mucho apoyo de formadoras y formadores y acompañamiento en la formación corporal y personal, entonces este dato entrega información para poder profundizar en la especialización.

Tabla 74

Competencia 8

C8: Teoría de la psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje
0	51	24,6%
1	156	75,4%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de teoría de la psicomotricidad

La teoría tiene un importante porcentaje de conocimiento, 75,4%, pero también de no conocer la competencia, 24,6%, haciendo reflexionar sobre la profundidad que se conoce la teoría, que se ha ido construyendo a lo largo de las últimas décadas (Mila, 2018). Son los conocimientos los que se colocan en práctica (Forcadell, 2014) y que permite un procedimiento específico. Pudiera ser que en Chile no exista bibliografía cercana y sea una tarea para formadoras y formadores.

Tabla 75

Competencia 9

C9: Práctica psicomotriz	Frecuencia	Porcentaje
0	31	15,0%
1	176	85,0%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de práctica psicomotriz

El porcentaje de conocimiento de la competencia es alto, lo que es coherente con la formación de los tres ejes, donde plantea Mila (2018) es donde se engranan la teoría y la formación corporal. Entonces se entiende el alto conocimiento.

Tabla 76*Competencia 10*

C10: Creer en la persona	Frecuencia	Porcentaje
0	79	38,2%
1	128	61,8%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de creer en la persona

Esta competencia tiene un alto el porcentaje de no conocimiento con relación a las anteriores, por lo que se debe averiguar qué pasa. El creer en el otro es una habilidad que Aucouturier siempre menciona (2018), porque es una competencia que permite que otras encajen entre ellas. Pese al alto porcentaje en el no conocerla, tiene un porcentaje importante en su conocimiento.

Tabla 77*Competencia 11*

C11: Mediación	Frecuencia	Porcentaje
0	36	17,4%
1	171	82,6%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de mediación

La mediación es uno de los recursos de psicomotricistas (Berruezo, 2000) por lo que se justifica un porcentaje alto de conocimiento de parte de especializadas y especializados. Sería interesante estudiar qué pasa con ese 17,4% que declara no conocerla, ya que como dice el mismo autor, es una de las habilidades de psicomotricistas a nivel educativo, salud y social.

Tabla 78*Competencia 12*

C12 Seguridad	Frecuencia	Porcentaje
0	40	19,3%
1	167	80,7%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de seguridad

Aparece nuevamente la tendencia de conocer la competencia en un porcentaje mayor al no conocer la competencia, lo que significaría que si son conocidas las competencias planteadas hasta este momento.

Tabla 79*Competencia 13*

C13: Empatía	Frecuencia	Porcentaje
0	36	17,4%
1	171	82,6%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de empatía

Es considerada una de las competencias personales de formadas y formados en psicomotricidad (Mila, 2018). Lo que abre la pregunta de si la seguridad la traen desde sus formaciones profesionales anteriores o la conocen recién en la formación de psicomotricidad.

Tabla 80*Competencia 14*

C14: Observación	Frecuencia	Porcentaje
0	22	10,6%
1	185	89,4%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de observación

La observación es una competencia que sigue la tendencia de las anteriores, es altamente conocida por las y los especialistas. Por lo demás, es material nuevo del Ministerio de

Educación de Chile (Mineduc, 2021): *La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa*. Lo que indica que es una competencia importante que debe estar presente en las formaciones de psicomotricidad.

Tabla 81

Competencia 15

C15: Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
0	107	51,7%
1	100	48,3%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de estrategia

Es la primera competencia que aparece como mayoría quienes no la conoce y se rompe así la tendencia anterior. Esto sorprende porque, según Mila (2018) es una de las competencias parte de la gestión emocional y Forcadell (2014) apunta que se necesita la estrategia para observar y evaluar e implicarse y acompañar el juego, por consecuencia, es sorprendente que más de la mitad de las y los especialistas no la conozcan. Esto podría ser un desafío para trabajar en las formaciones.

Tabla 82

Competencia 16

C16: Elaboración creativa	Frecuencia	Porcentaje
0	94	45,4%
1	113	54,6%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de creatividad

La creatividad está bastante equilibrada entre el conocimiento y el no conocimiento de la competencia. La creatividad es descrita por Mila (2018) como una capacidad personal, pero que permite comunicación con el otro, por lo que se vuelve importante su conocimiento en la formación.

Tabla 83*Competencia 17*

C17: Percepción	Frecuencia	Porcentaje
0	88	42,5%
1	119	57,5%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de percepción

Tiene como característica nuevamente un cierto equilibrio entre ambas, pero manteniéndose el conocimiento de la competencia.

Tabla 84*Competencia 18*

C18: Relación consigo mismo	Frecuencia	Porcentaje
0	51	24,6%
1	156	75,4%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de relación consigo mismo

Relación consigo mismo mantiene la mayoría de conocimiento.

Tabla 85*Competencia 19*

C19: Comprensión del otro	Frecuencia	Porcentaje
0	50	24,2%
1	157	75,8%
Total	207	100,0%

Nota. Respuesta a la competencia de comprensión del otro

Se termina con la misma tendencia que todas las competencias anteriores, excepto la competencia de la estrategia, que es la única que tiene mayor elección como no conocida.

Tabla 86*Resumen de los resultados de la pregunta 3.4.4.1*

Competencias	Marca las competencias que conoces	
	No la conoce	Si la conoce
C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño.	5,3%	94,7%
C2: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil.	6,8%	93,2%
C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad.	12,1%	87,9%
C4: Expresividad psicomotriz.	17,4%	82,6%
C5: Cuerpo en relación.	22,2%	77,8%
C6: Disponibilidad.	20,3%	79,7%
C7: Gestión emocional.	28,5%	71,5%
C8: Teoría de la psicomotricidad	24,5%	75,4%
C9: Práctica psicomotriz.	15,0%	85,0%
C10: Creer en la persona	38,2%	61,8%
C11: Mediación.	17,4%	82,6%
C12: Seguridad.	19,3%	80,7%
C13: Empatía.	17,4%	82,6%
C14: Observación.	10,6%	89,4%
C15: Estrategia	51,75	48,3%
C16: Elaboración creativa.	45,4%	54,6%
C17: Percepción	42,5%	57,5%
C18: Relación consigo mismo	24,6%	75,4%
C19: Comprensión del otro	24,2%	75,8%

Nota. Respuesta a la pregunta de qué competencia conoce de las 19 planteadas

Como resumen de la tabla 86:

Todas las competencias son conocidas por las y los profesionales con especialización, lo que significa que todas están incorporadas de alguna manera en las formaciones. La competencia de *respeto a las habilidades de cada niña y niño* es la que tiene mayor porcentaje de totalmente de acuerdo, lo que significaría que es una de la más conocida. En segundo lugar, de conocimiento esta la competencia de *acompañar y apoyar al desarrollo infantil*.

La competencia que mayor cantidad de no conocerla por sobre de conocerla, es la de *estrategia*. La competencia que en segundo lugar tiene mayor cantidad de no conocerla por sobre de conocerla, es la de *creer en la persona*. El bajo porcentaje de conocimiento que tienen las dos últimas competencias mencionadas da la posibilidad de generar reflexión y propuestas de cambios en las formaciones de psicomotricidad. Al igual que las dos competencias nombradas anteriormente, los porcentajes de no conocimientos que tienen

todas las competencias, es una situación que se debe estudiar, ya que las competencias son el eje que da la orientación de la técnica de intervención de psicomotricistas y es curioso que profesionales con especialización no las conozcan.

Esto da la posibilidad de estudiar qué pasa con las especializaciones que tienen un 100% online en sus formaciones. Desde este punto, pensar en códigos éticos de la psicomotricidad para Chile. Además, se debería trabajar en estructuras las competencias basadas en las evidencias, en competencias y sub-competencias, como propone Martínez-Mínguez, Moya, y Arnau (2022) y Forcadell (2016) y Mila (2018). En la siguiente tabla se presentan en orden de conocimiento de mayor a menor:

Tabla 87

Conocimiento de las competencias

Competencias	Si la conoce
C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño.	94,70%
C2: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil.	93,20%
C14: Observación.	89,40%
C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad.	87,90%
C9: Práctica psicomotriz.	85,00%
C4: Expresividad psicomotriz.	82,60%
C11: Mediación.	82,60%
C13: Empatía.	82,60%
C12: Seguridad.	80,70%
C6: Disponibilidad.	79,70%
C5: Cuerpo en relación.	77,80%
C19: Comprensión del otro	75,80%
C8: Teoría de la psicomotricidad	75,40%
C18: Relación consigo mismo	75,40%
C7: Gestión emocional.	71,50%
C10: Creer en la persona	61,80%
C17: Percepción	57,50%
C16: Elaboración creativa.	54,60%
C15: Estrategia	48,30%

Nota. Conocimiento de las competencias con resultados ordenados de mayor a menor

3.4.4.2 Competencias que se consideran relevantes

Este apartado de preguntas del cuestionario permite tener un panorama de las competencias que las y los profesionales consideran relevantes en la formación. Se entregarán los resultados por separados y posteriormente en la tabla 3 todos ordenados de mayor a menor.

Tabla 88*Competencias y su relevancia*

Competencias	Frecuencia de competencias que se consideran relevantes	Porcentaje
C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño	163	78,70%
C9: Práctica psicomotriz	159	76,80%
C2: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	157	75,80%
C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	155	74,90%
C14: Observación	154	74,40%
C6: Disponibilidad	140	67,60%
C4: Expresividad psicomotriz	135	65,20%
C11: Mediación	134	64,70%
C7: Gestión emocional	128	61,80%
C8: Teoría de la psicomotricidad	116	56,00%
C13: Empatía	115	55,60%
C5: Cuerpo en relación	108	52,20%
C19: Comprensión del otro	104	50,20%
C18: Relación consigo mismo	94	45,40%
C12: Seguridad	70	33,80%
C10: Creer en la persona	47	22,70%
C16: Elaboración creativa	37	17,90%
C17: Percepción	30	14,50%
C15: Estrategia	24	11,60%

Nota. Competencias y su relevancia de mayor a menor

El mayor porcentaje de relevancia no supera el 78,70% y corresponde a la competencia de *respetar las habilidades de cada niña y niño*; el menor es del 11,60% que corresponde a la competencia de *estrategia*.

La cantidad de competencias que está sobre la mediana (50%) es mayor que las que están bajo el 50%

Las competencias que están bajo la mediana (50%) de la relevancia para las y los profesionales son:

- *Relación consigo mismo* (45,4%)
- *Seguridad* (33,8%)
- *Creer en la persona* (22,7%)
- *Elaboración creativa* (17,9%)
- *Percepción* (14,5%)
- *Estrategia* (11,6%)

Las competencias que están sobre la mediana (50%) de la relevancia para las y los profesionales son:

- *Respeto las habilidades de cada niña y niño* (78,7%)
- *Práctica psicomotriz* (76,8%)
- *Acompañar y apoyar al desarrollo infantil* (75,8%)
- *Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad* (74,9%)
- *Observación* (74,4%)
- *Disponibilidad* (67,6%)
- *Expresividad psicomotriz* (65,2%)
- *Mediación* (64,7%)
- *Gestión emocional* (61,8%)
- *Teoría de la psicomotricidad* (56,0%)
- *Empatía* (55,6%)
- *Cuerpo en relación* (52,2%)
- *Comprensión del otro* (50,2%)

Al analizar que competencias están sobre la mediana, que sería el 50%, aparecen 14 competencias, que corresponde al 73,68% de total de competencias.

Al contrario, al observar que competencias están bajo la mediana, aparecen solo 5 competencias y que corresponden 26,32%.

La media corresponde al 52,62% y 11 competencias se encuentran sobre esta cifra, lo que significa que estas 11 competencias ya son significativas al estar sobre la media:

- *Respeto las habilidades de cada niña y niño* (78,7%)
- *Práctica psicomotriz* (76,8%)
- *Acompañar y apoyar al desarrollo infantil* (75,8%)
- *Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad* (74,9%)
- *Observación* (74,4%)
- *Disponibilidad* (67,6%)
- *Expresividad psicomotriz* (65,2%)
- *Mediación* (64,7%)
- *Gestión emocional* (61,8%)
- *Teoría de la psicomotricidad* (56,0%)
- *Empatía* (55,6%)

Por lo tanto, son 8 las competencias que están bajo la media (52,62%):

- *Cuerpo en relación* (52,2%)
- *Comprensión del otro* (50,2%)
- *Relación consigo mismo* (45,4%)
- *Seguridad* (33,8%)
- *Crear en la persona* (22,7%)
- *Elaboración creativa* (17,9%)
- *Percepción* (14,5%)
- *Estrategia* (11,6%)

Es decir, más allá de las 10 competencias de mayor relevancia, son 13 las que están sobre la mediana (50%) y 11 sobre la media (52,62%) y 8 bajo esta media, que es superior al 50% de las 19 competencias que es 9,5 competencias.

Esto podría certificar que las primeras 13 competencias son significativas para las y los especializados y, por consecuencia, en las diferentes instituciones formadoras existentes en Chile y podrían seguir fortaleciéndose y las restantes 6 que están bajo la mediana (50%) deberían reforzarse a estudiarse porque tienen menos relevancia para las y los especialistas.

Además, podría estudiarse cuales de estas competencias más relevante o menos relevantes corresponden a competencias personales, cuales a más cognitivas o cuales a mirar al otro y sus necesidades y generar desde esos resultados nuevos caminos o cambios en las formaciones.

En la tabla 89 y gráfico 32 se observan las 10 competencias seleccionadas como las más relevantes por profesionales especializadas y especializados:

Tabla 89

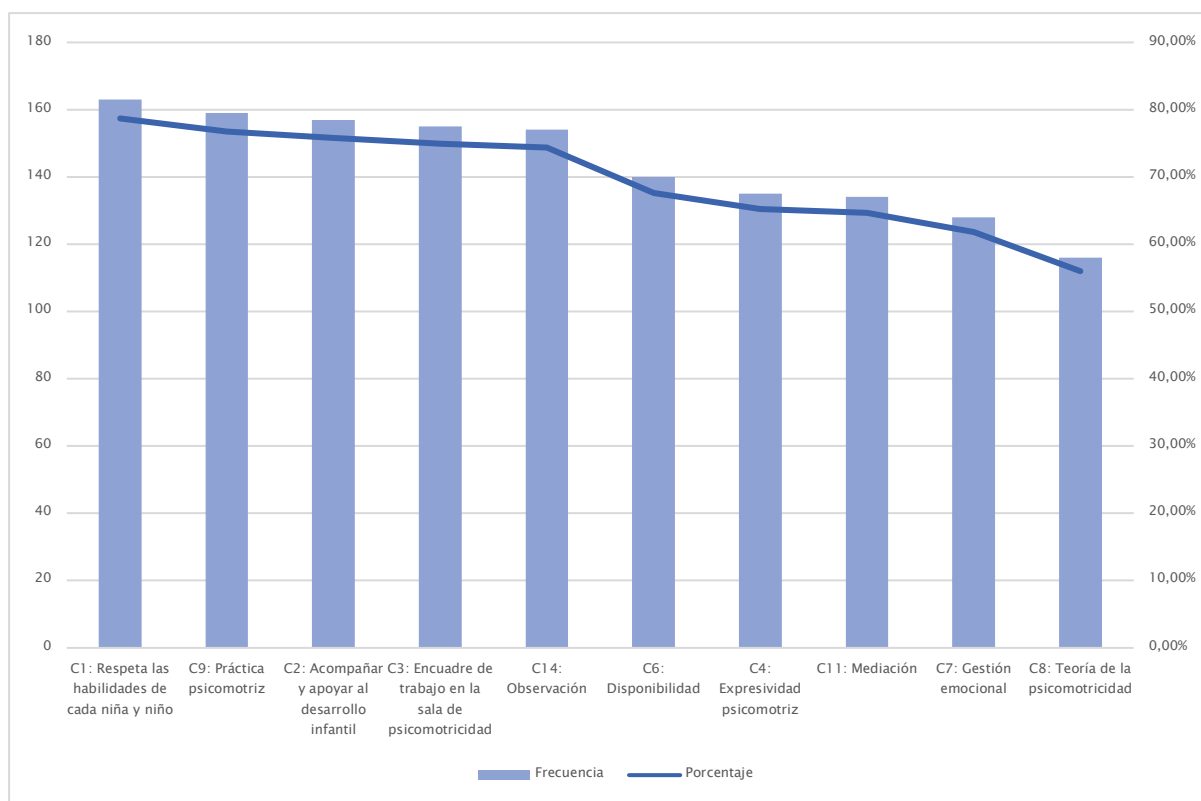
10 competencias más relevantes según las y los especializados

10 competencias más relevantes	Frecuencia	Porcentaje
C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño	163	78,70%
C9: Práctica psicomotriz	159	76,80%
C2: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	157	75,80%
C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	155	74,90%
C14: Observación	154	74,40%
C6: Disponibilidad	140	67,60%
C4: Expresividad psicomotriz	135	65,20%
C11: Mediación	134	64,70%
C7: Gestión emocional	128	61,80%
C8: Teoría de la psicomotricidad	116	56,00%

Nota. 10 competencias relevantes de mayor a menor

Gráfico 32

10 competencias más relevantes según las y los especializados



Nota. 10 competencias relevantes de mayor a menor

Todas las competencias seleccionadas como las más relevantes tienen un porcentaje superior al 50%, y así mismo, ninguna supera el 80%.

Dentro de las 10 competencias relevantes se encuentran dos de los tres ejes de formación como competencias: *Práctica psicomotriz* y *teoría de la psicomotricidad*. El tercero, formación corporal, puede estar contenido o incorporado en la *gestión emocional*, es una tarea que puede quedar pendiente, la de investigar que los tres ejes son parte de las competencias y agrupar las competencias en estos tres ejes.

La primera competencia, *respetar las habilidades de cada niña y niño*, coincide con la mirada de respeto que tiene la psicomotricidad hacia la infancia y coherente también con los derechos infantiles, que propones mirar sus características y respetarlas, promoviendo la diversidad, pero al mismo tiempo, la igualdad.

Estas 10 competencias podrían señalar el camino de fortalecimiento de la psicomotricidad como formación para que la disciplina y sus características se reflejen en el apoyo al desarrollo infantil.

La relevancia mencionada por profesionales viene desde su experiencia de formación y práctica psicomotriz, por lo tanto, es interesante porque podría constatar que existen formaciones basadas o con declaración de competencias específicas, lo que demostraría que el camino de la psicomotricidad va dentro de lo declarado internacionalmente, según lo que señala el marco teórico.

Aparece la oportunidad de estudiar si este conocimiento e incorporación de las competencias específicas ha implicado un cambio o transformación profesional y personal, porque se mencionan competencias como la disponibilidad, mediación y observación y gestión emocional, competencias que no se sabe si están en otras mallas curriculares de formación.

3.4.4.3 Grado de adquisición de competencias

Este grupo de preguntas permite conocer el grado de adquisición de especializadas y especializados en psicomotricidad de cada una de las competencias y así, tener un panorama global de las competencias.

Es necesario recordar que las 19 competencias insinuadas por las Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad (Mineduc, 2017) son todas conocidas por las y los profesionales, según queda certificado en los datos analizados anteriores, además de señalar las 10 más relevantes.

Por lo tanto, ahora es interesante descubrir cual es el grado de adquisición y pensar en que pasa con las formaciones y el aporte desde estas competencias a la educación de Chile.

Para facilitar la lectura, se organizó la entrega de los datos de la siguiente manera:

- Cuadros de frecuencia y porcentaje de cada competencia.
- Cuadro resumen de todas las competencias en las cinco columnas: 1. Nada adquirido; 2. poco adquirida; 3. Adquirida; 3. Muy adquirida; 5. totalmente adquirida. Las preguntas que no fueron contestadas no se consideraron dentro de los resultados presentados.
- Cuadro con estadísticas de todas las competencias.

Tabla 90*Grado de adquisición C1*

C1: Respeta las habilidades de cada niña y niño	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	3	1,4%	1,4%
Poco adquirida	7	3,4%	4,8%
Adquirida	70	33,8%	38,6%
Muy adquirida	69	33,3%	72,0%
Totalmente adquirida	58	28,0%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C1 de profesionales con formación

Tabla 91*Grado de adquisición C2*

C2: Acompaña y apoya el desarrollo infantil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	3	1,4%	1,9%
Poco adquirida	9	4,3%	6,3%
Adquirida	62	30,0%	36,2%
Muy adquirida	82	39,6%	75,8%
Notablemente adquirida	50	24,2%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C2 de profesionales con formación

Tabla 92*Grado de adquisición C3*

C3: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	3	1,4%	1,4%
Nada adquirida	5	2,4%	3,9%
Poco adquirida	19	9,2%	13,0%
Adquirida	73	35,3%	48,3%
Muy adquirida	58	28,0%	76,3%
Notablemente adquirida	49	23,7%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C3 de profesionales con formación

Tabla 93*Grado de adquisición C4*

C4: Expresividad psicomotriz	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	7	3,4%	3,9%
Poco adquirida	31	15,0%	18,8%
Adquirida	74	35,7%	54,6%
Muy adquirida	65	31,4%	86,0%
Notablemente adquirida	29	14,0%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C4 de profesionales con formación

Tabla 94*Grado de adquisición C5*

C5: Cuerpo en relación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nada adquirida	5	2,4%	2,4%
Poco adquirida	38	18,4%	20,8%
Adquirida	69	33,3%	54,1%
Muy adquirida	62	30,0%	84,1%
Notablemente adquirida	33	15,9%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C5 de profesionales con formación

Tabla 95*Grado de adquisición C6*

C6: Disponibilidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	5	2,4%	2,9%
Poco adquirida	22	10,6%	13,5%
Adquirida	60	29,0%	42,5%
Muy adquirida	58	28,0%	70,5%
Notablemente adquirida	61	29,5%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C6 de profesionales con formación

Tabla 96*Grado de adquisición C7*

C7: Gestión emocional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nada adquirida	10	4,8%	4,8%
Poco adquirida	38	18,4%	23,2%
Adquirida	64	30,9%	54,1%
Muy adquirida	69	33,3%	87,4%
Notablemente adquirida	26	12,6%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C7 de profesionales con formación

Tabla 97*Grado de adquisición C8*

C8: Teoría de la psicomotricidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nada adquirida	11	5,3%	5,3%
Poco adquirida	24	11,6%	16,9%
Adquirida	80	38,6%	55,6%
Muy adquirida	69	33,3%	88,9%
Notablemente adquirida	23	11,1%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C8 de profesionales con formación

Tabla 98*Grado de adquisición C9*

C9: Práctica psicomotriz	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	5	2,4%	2,9%
Poco adquirida	26	12,6%	15,5%
Adquirida	83	40,1%	55,6%
Muy adquirida	55	26,6%	82,1%
Notoriamente adquirida	37	17,9%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C9 de profesionales con formación

Tabla 99*Grado de adquisición C10*

C10: Creer en la persona	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nada adquirida	4	1,9%	1,9%
Poco adquirida	12	5,8%	7,7%
Adquirida	58	28,0%	35,7%
Muy adquirida	63	30,4%	66,2%
Notablemente adquirida	70	33,8%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C10 de profesionales con formación

Tabla 100*Grado de adquisición C11*

C11: Mediación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	4	1,9%	2,4%
Poco adquirida	28	13,5%	15,9%
Adquirida	60	29,0%	44,9%
Muy adquirida	72	34,8%	79,7%
Notablemente adquirida	42	20,3%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C11 de profesionales con formación

Tabla 101*Grado de adquisición C12*

C12: Seguridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	1	0,5%	1,0%
Poco adquirida	18	8,7%	9,7%
Adquirida	64	30,9%	40,6%
Muy adquirida	67	32,4%	72,9%
Notablemente adquirida	56	27,1%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C12 de profesionales con formación

Tabla 102*Grado de adquisición C13*

C13: Empatía	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	2	1,0%	1,0%
Nada adquirida	3	1,4%	2,4%
Poco adquirida	4	1,9%	4,3%
Adquirida	61	29,5%	33,8%
Muy adquirida	66	31,9%	65,7%
Notablemente adquirida	71	34,3%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C13 de profesionales con formación

Tabla 103*Grado de adquisición C14*

C14: Observación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	2	1,0%	1,0%
Nada adquirida	1	0,5%	1,4%
Poco adquirida	13	6,3%	7,7%
Adquirida	73	35,3%	43,0%
Muy adquirida	61	29,5%	72,5%
Notablemente adquirida	57	27,5%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C14 de profesionales con formación

Tabla 104*Grado de adquisición C15*

C15: Estrategia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	3	1,4%	1,9%
Poco adquirida	55	26,6%	28,5%
Adquirida	68	32,9%	61,4%
Muy adquirida	62	30,0%	91,3%
Notablemente adquirida	18	8,7%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C15 de profesionales con formación

Tabla 105*Grado de adquisición C16*

C16: Elaboración creativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	2	1,0%	1,0%
Nada adquirida	5	2,4%	3,4%
Poco adquirida	54	26,1%	29,5%
Adquirida	63	30,4%	59,9%
Muy adquirida	61	29,5%	89,4%
Notablemente adquirida	22	10,6%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C16 de profesionales con formación

Tabla 106*Grado de adquisición C17*

C17: Percepción	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	1	0,5%	0,5%
Nada adquirida	4	1,9%	2,4%
Poco adquirida	29	14,0%	16,4%
Adquirida	78	37,7%	54,1%
Muy adquirida	66	31,9%	86,0%
Notablemente adquirida	29	14,0%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C17 de profesionales con formación

Tabla 107*Grado de adquisición C18*

C18: Relación consigo mismo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	2	1,0%	1,0%
Nada adquirida	3	1,4%	2,4%
Poco adquirida	35	16,9%	19,3%
Adquirida	64	30,9%	50,2%
Muy adquirida	70	33,8%	84,1%
Notablemente adquirida	33	15,9%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C18 de profesionales con formación

Tabla 108*Grado de adquisición C19*

C19: Comprensión del otro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
0	3	1,4%	1,4%
Nada adquirida	7	3,4%	4,8%
Poco adquirida	9	4,3%	9,2%
Adquirida	58	28,0%	37,2%
Muy adquirida	75	36,2%	73,4%
Notablemente adquirida	55	26,6%	100,0%
Total	207	100,0%	

Nota. Grado de adquisición de la C19 de profesionales con formación

Se puede advertir que todas las competencias están adquiridas en diferentes porcentajes, lo que significa que están incorporadas en las habilidades de intervención psicomotriz de quienes se han formado. Es sugerente esta información porque demuestra que sí existen profesionales haciendo un trabajo correcto en las diferentes instituciones. Este es una de las fundamentaciones para demostrar que la formación es fundamental, que la adquisición de competencias es el núcleo central de la psicomotricidad para poder intervenir profesionalmente. Es importante señalar que analizando estas competencias que aparecen en las Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la psicomotricidad, aparecen psicomotricistas en la bibliografía, pero sin establecer de manera concreta las competencias sugeridas por autores.

En la tabla 109 se presentan todas las competencias y sus porcentajes de no adquisición o adquisición, de manera global y resumida, lo que permite analizar de manera global el panorama de las competencias y como las y los especialistas manifiestan desde su propia experiencia laboral el nivel de adquisición de cada competencia, lo que entrega información valiosa para distinguir que competencias son la fortaleza de las formaciones y cuáles son las que presenta debilidad en la especialización. Se agrega a esto, que las competencias están en la normativa chilena analizada.

Tabla 109

Resumen de todas las competencias

Competencias	Nada adquirida	Poco adquirida	Adquirida	Muy adquirida	Totalmente adquirida	
C1 Respetar las habilidades de cada niña o niño	0,00%	3,43%	34,31%	33,82%	28,43%	100,00%
C2 Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	1,46%	4,37%	30,10%	39,81%	24,27%	100,00%
C3 Encuadre del trabajo en la sala de psicomotricidad	2,45%	9,31%	35,78%	28,43%	24,02%	100,00%
C4 Expresividad Psicomotriz	3,40%	15,05%	35,92%	31,55%	14,08%	100,00%
C5 Cuerpo en Relación	2,42%	18,36%	33,33%	29,95%	15,94%	100,00%
C6 Disponibilidad	2,43%	10,68%	29,13%	28,16%	29,61%	100,00%
C7 Gestión emocional	4,83%	18,36%	30,92%	33,33%	12,56%	100,00%
C8 Teoría de la psicomotricidad	5,31%	11,59%	38,65%	33,33%	11,11%	100,00%
C9 Práctica psicomotriz	2,43%	12,62%	40,29%	26,70%	17,96%	100,00%
C10 Creer en la persona	1,93%	5,80%	28,02%	30,43%	33,82%	100,00%
C11 Mediación	1,94%	13,59%	29,13%	34,95%	20,39%	100,00%
C12 Seguridad	0,49%	8,74%	31,07%	32,52%	27,18%	100,00%
C13 Empatía	1,46%	1,95%	29,76%	32,20%	34,63%	100,00%
C14 Observación	0,49%	6,34%	35,61%	29,76%	27,80%	100,00%
C15 Estrategia	1,46%	26,70%	33,01%	30,10%	8,74%	100,00%
C16 Elaboración creativa	2,44%	26,34%	30,73%	29,76%	10,73%	100,00%
C17 Percepción	1,94%	14,08%	37,86%	32,04%	14,08%	100,00%
C18 Relación consigo mismo	1,46%	17,07%	31,22%	34,15%	16,10%	100,00%
C19 Comprensión del otro	3,43%	4,41%	28,43%	36,76%	26,96%	100,00%
Promedio	2,20%	12,04%	32,80%	31,99%	20,97%	100,00%

Nota. Adquisición de competencias con porcentajes de la escala de adquisición

Al examinar por columna los resultados se pueden indicar los siguientes datos:

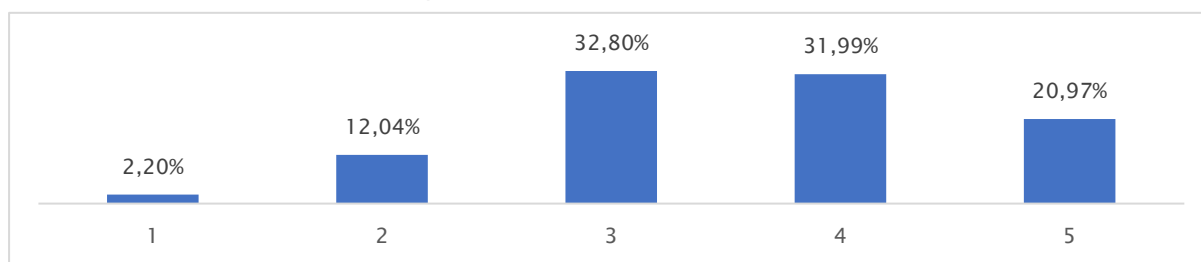
- En la columna nada adquirida el menor porcentaje (0,49%) lo tiene la competencia *observación y seguridad*; el mayor porcentaje (5,31%) la *teoría de la psicomotricidad*.

- En la columna poco adquirida el menor porcentaje (1,95%) lo tiene la competencia *empatía* y el mayor porcentaje (26,7%) la competencia *estrategia*.
- En la columna adquirida el menor porcentaje (28,02%) lo tiene la competencia *creer en la persona* y el mayor porcentaje (40,29%) la *práctica psicomotriz*.
- En la columna muy adquirida el menor porcentaje (26,70%) lo tiene la competencia *práctica psicomotriz* y el mayor porcentaje (39,81%) la competencia *acompañar y apoyar al desarrollo infantil*.
- En la columna totalmente adquirida el menor porcentaje (8,74%) lo tiene la competencia *estrategia* y el mayor porcentaje (34,63%) la competencia *empatía*.
- De las cinco columnas: la adquirida tiene el promedio mayor de porcentaje (32,80%); en segundo lugar, la columna muy adquirida (31,99%); en tercer lugar, totalmente adquirida (20,97%); en cuarto lugar, la columna poco adquirida (12,04%) y en el quinto lugar el nada adquirida (2,20%)

Las columnas tienen diferentes porcentajes que informan acerca de los diferentes grados de adquisición: la columna de adquirida es la de mayor porcentaje (30,73%) la muy adquirida en segundo lugar (29,76%) y el tercer lugar la totalmente adquirida (10,73%). Se presenta aquí una oportunidad para planificar situaciones de formación permanente la adquisición total de las competencias. El mayor porcentaje de las cinco columnas lo tiene la competencia *práctica psicomotriz* (40,29%) y el menos porcentaje la competencia Seguridad (0,49%) y observación con el mismo porcentaje (0,49%). En el siguiente gráfico queda evidenciada la información de otra manera:

Gráfico 33

Tabla resumen de todas las competencias



Nota. Adquisición de competencias con porcentajes de la escala de adquisición.

En la siguiente tabla se presentan los datos de las competencias con la escala de adquirida, muy adquirida y totalmente adquirida en porcentajes de mayor a menor:

Tabla 110

Grado de adquisición de las competencias

Competencias	Adquirida	Muy adquirida	Totalmente adquirida	Total
C13 Empatía	29,76%	32,20%	34,63%	96,59%
C1 Respeto las habilidades de cada niña o niño	34,31%	33,82%	28,43%	96,57%
C2 Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	30,10%	39,81%	24,27%	94,17%
C14 Observación	35,61%	29,76%	27,80%	93,17%
C10 Creer en la persona	28,02%	30,43%	33,82%	92,27%
C19 Comprensión del otro	28,43%	36,76%	26,96%	92,16%
C12 Seguridad	31,07%	32,52%	27,18%	90,78%
C3 Encuadre del trabajo en la sala de psicomotricidad	35,78%	28,43%	24,02%	88,24%
C6 Disponibilidad	29,13%	28,16%	29,61%	86,89%
C9 Práctica psicomotriz	40,29%	26,70%	17,96%	84,95%
C11 Mediación	29,13%	34,95%	20,39%	84,47%
C17 Percepción	37,86%	32,04%	14,08%	83,98%
C8 Teoría de la psicomotricidad	38,65%	33,33%	11,11%	83,09%
C4 Expresividad Psicomotriz	35,92%	31,55%	14,08%	81,55%
C18 Relación consigo mismo	31,22%	34,15%	16,10%	81,46%
C5 Cuerpo en Relación	33,33%	29,95%	15,94%	79,23%
C7 Gestión emocional	30,92%	33,33%	12,56%	76,81%
C15 Estrategia	33,01%	30,10%	8,74%	71,84%
C16 Elaboración creativa	30,73%	29,76%	10,73%	71,22%

Nota. Se presentan datos de la escala de adquisición con sus porcentajes totales

Al analizar los datos agrupados en la escala de adquisiciones se logra observar que la competencia con mayor porcentaje de adquisición es la *empatía* (96,59%), seguida del *respeto a las habilidades de cada niña y niño* (96,57%) y en tercer lugar *acompañar y apoyar al desarrollo infantil* (94,17%). Al contrario, las competencias que menos porcentaje de aprobación tienen son *gestión emocional* (76,81%), *estrategia* (71,84%) y finalmente *elaboración creativa* (71,22%).

Pese a las diferencias de porcentaje, se advierte que el porcentaje, al sumar las tres alternativas de adquisición, representa un alto grado de adquisición y que no son porcentajes

distantes entre la primera competencia (*empatía* (96,59%) y la última (*elaboración creativa* 71,22%). Todas las competencias tienen un grado de adquisición sobre el 70%, lo que podría indicar que son profesionales que se han formado en un sistema por competencias se sienten competentes en todas las habilidades específicas que se plantean.

Esta información permite reflexionar respecto a la calidad de intervención que se está realizando en las instituciones de salud, educación y sociales, así como los beneficios que se generan con la calidad del dispositivo psicomotriz. Es una vía nueva de investigación que se presenta para reforzar el aporte de psicomotricistas con formación de calidad en el desarrollo infantil. En la tabla 111 se presentan los datos de las competencias con la escala de nada adquirida o poco adquirida:

Tabla 111

Grado de nada o poca adquisición de las competencias

Competencias	Nada adquirida	Poco adquirida	Total
C16 Elaboración creativa	2,44%	26,34%	28,78%
C15 Estrategia	1,46%	26,70%	28,16%
C7 Gestión emocional	4,83%	18,36%	23,19%
C5 Cuerpo en Relación	2,42%	18,36%	20,77%
C18 Relación consigo mismo	1,46%	17,07%	18,54%
C4 Expresividad Psicomotriz	3,40%	15,05%	18,45%
C8 Teoría de la psicomotricidad	5,31%	11,59%	16,91%
C17 Percepción	1,94%	14,08%	16,02%
C11 Mediación	1,94%	13,59%	15,53%
C9 Práctica psicomotriz	2,43%	12,62%	15,05%
C6 Disponibilidad	2,43%	10,68%	13,11%
C3 Encuadre del trabajo en la sala de psicomotricidad	2,45%	9,31%	11,76%
C12 Seguridad	0,49%	8,74%	9,22%
C19 Comprensión del otro	3,43%	4,41%	7,84%
C10 Creer en la persona	1,93%	5,80%	7,73%
C14 Observación	0,49%	6,34%	6,83%
C2 Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	1,46%	4,37%	5,83%
C1 Respetar las habilidades de cada niña o niño	0,00%	3,43%	3,43%
C13 Empatía	1,46%	1,95%	3,41%

Nota. Se presentan datos de la escala de no adquisición o poca adquisición con sus porcentajes totales

Al analizar los datos agrupados en la escala de nada adquirida y poco adquirida se logra observar que la competencia con mayor porcentaje es la *elaboración creativa* (28,78%), en segundo lugar, la *estrategia* (28,16%) y en tercer lugar la *gestión emocional* (23,19%). En el sentido opuesto el menor porcentaje es la *empatía* (3,41%), seguida del *respeto a las habilidades de cada niña y niño* (3,43%) y en tercer lugar *acompañar y apoyar al desarrollo infantil* (5,83%). Como se ha mencionado anteriormente, el alto porcentaje de *elaboración creativa, estrategia, gestión emocional y el cuerpo en relación* podría conducir a tres oportunidades:

- Que las formaciones continuas de profesionales con especialización estén enfocadas en este camino y reforzar su adquisición.
- Promover el refuerzo de estas competencias en las formaciones para que las y los profesionales que se especialicen en el futuro, tengan un grado de adquisición mayor de estas competencias.
- Y, por último, investigar el origen de la no adquisición de competencias fundamentales para la intervención psicomotriz.

En la tabla 112 se presentan los datos estadísticos de la adquisición de competencias con el factor de perdidos que representan a las preguntas que no fueron contestadas:

Tabla 112

Resumen estadístico de competencias

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19
Válidos	204	206	204	206	207	206	207	207	206	207	206	206	205	205	206	205	206	205	204
Perdidos	3	1	3	1	0	1	0	0	1	0	1	1	2	2	1	2	1	2	3
Media	3,87	3,81	3,62	3,38	3,39	3,72	3,3	3,33	3,45	3,88	3,58	3,77	3,97	3,78	3,18	3,2	3,42	3,46	3,79
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Desv Std	0,87	0,9	1,03	1,01	1,04	1,08	1,06	1	1	1,01	1,02	0,96	0,93	0,94	0,97	1,03	0,96	1	1
Mínimo	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Nota. Resultados globales en estadísticas de las competencias

La mediana del grado de adquisición de competencias es de 4,0 de una escala de 1 a 5, que son más alto por los promedios de la media.

En la media todas las cifras están sobre los 3 puntos, la más baja es de 3,18 de la competencia *estrategia* y la más alta 3,97 de la competencia *empatía*.

La desviación estándar esta entre 0,87 (*C1 respeta las habilidades de cada niña y niño*) y 1,08 (*disponibilidad*) lo que significa que la dispersión de los datos es menor y, además, los datos están cerca de la media.

La C1 (*respeta las habilidades de cada niña y niño*) el mínimo comienza desde el n2, es decir desde el poco adquirida.

3.5 Discusión de datos

Para la discusión de datos se recuerda que el problema planteado es que la infancia de Chile evidencia dificultades en su desarrollo infantil a partir de la desigualdad e inequidad en la que se encuentran desde el momento de nacer. Frente a esta situación, se han creado normativas que buscan equiparar desde edades tempranas las oportunidades que permitirán un mayor bienestar en cada niña y niño, sus familias y su entorno. **La psicomotricidad y el psicomotricista** aparecen como innovación pedagógica, pero no existe como profesión de pregrado en el listado oficial de profesionales.

A partir de los datos obtenidos, sus resultados y análisis, el dilema quedaría parcialmente resuelto porque sí existen normativas con enfoque de derechos que promueven el bienestar infantil y de sus familias con el objetivo de disminuir la brecha de la desigualdad desde el nacimiento. Dentro de estas normativas aparece la psicomotricidad y quienes la gestionan: **psicomotricistas y sus competencias, con la intención de aumentar la calidad de la educación acompañando el desarrollo, sus características y necesidades.** Pero algo pasa en el camino porque existe desconexión entre las instituciones, se sigue confundiendo la disciplina de la psicomotricidad con otras profesiones y se publica insuficiente información científica de sus beneficios. Lo que se discute a partir de ahora.

Se realiza la discusión desde los datos obtenidos y los resultados, donde aparecen con claridad el rol que cumpliría la **psicomotricidad en el ámbito educativo, social y de salud** y los caminos a seguir en su fortalecimiento como disciplina, como un aporte a la infancia de Chile y sus familias, a profesionales y a los centros socio comunitarios, de educación y salud de todo el país. Esta sección permitirá reafirmar los resultados obtenidos y comprender la técnica de intervención de la psicomotricidad y el rol de psicomotricistas.

La organización de la discusión se basa en el análisis de resultados ha dividido en tres puntos que se consideran primordiales dentro de la información extraída:

1. **Hallazgos** que aparecen como información que no estaban contemplados dentro del estudio porque no se conocía antes del estudio, o porque apareció durante la investigación. La importancia de los hallazgos es la contribución para el conocimiento de la psicomotricidad y psicomotricistas y su aporte a la sociedad, educación y salud.

2. **Aportes a la psicomotricidad de este estudio**, como una instancia obtenida desde psicomotricistas que participaron en él estudio, lo que ratifica la importancia de trabajar en psicomotricidad con formación, para poder hablar de sus beneficios, su rol, su técnica de intervención y sus características garantes de derechos.

3. **Contradicciones o incongruencias** que tal vez son las que se deberían reflexionar para poder avanzar en la inclusión de la psicomotricidad en Chile.

3.5.1 Hallazgos

Se presentan a continuación diferentes hallazgos que aparecen en los datos obtenidos y que demuestran que existen psicomotricistas con especialización trabajando en psicomotricidad, pero a la vez se evidencia que sus trabajos, resultados y beneficios no han sido comunicados o no se conocen en su totalidad. A su vez, aparecen conceptos definidos en diferentes documentos legales, lo que puede guiar el trabajo de profesionales de la educación, salud y social, pero no determinan a la psicomotricidad dentro de las políticas públicas a seguir en el acompañamiento del desarrollo en los primeros años de la niñez.

3.5.1.1 Documentos legales o normativos

En una de las entrevistas aparece la información de **un nuevo cuaderno del departamento de corporalidad y movimiento: *La observación como herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa*** (Mineduc, 2022), que no se incorporó al presente estudio por salir posterior al análisis de los datos:

estamos haciendo una de observación ahora, que está en el horno, está en diseño, observación de sala, que también a mí me gusta siempre ampliarlo, sino que hay que observar un niño, mira, un niño tendría que ser parte de toda la educación infantil, no a la primera infancia, ahora en la sala y qué sé yo, una técnica para mirar y ya la metodología de sala específicamente, sin embargo, poder mirar un niño y su movimiento tendría que ser parte de la formación de toda la gente que trabaja en primera infancia por lo menos. Entonces, está ahora en diseño (E1).

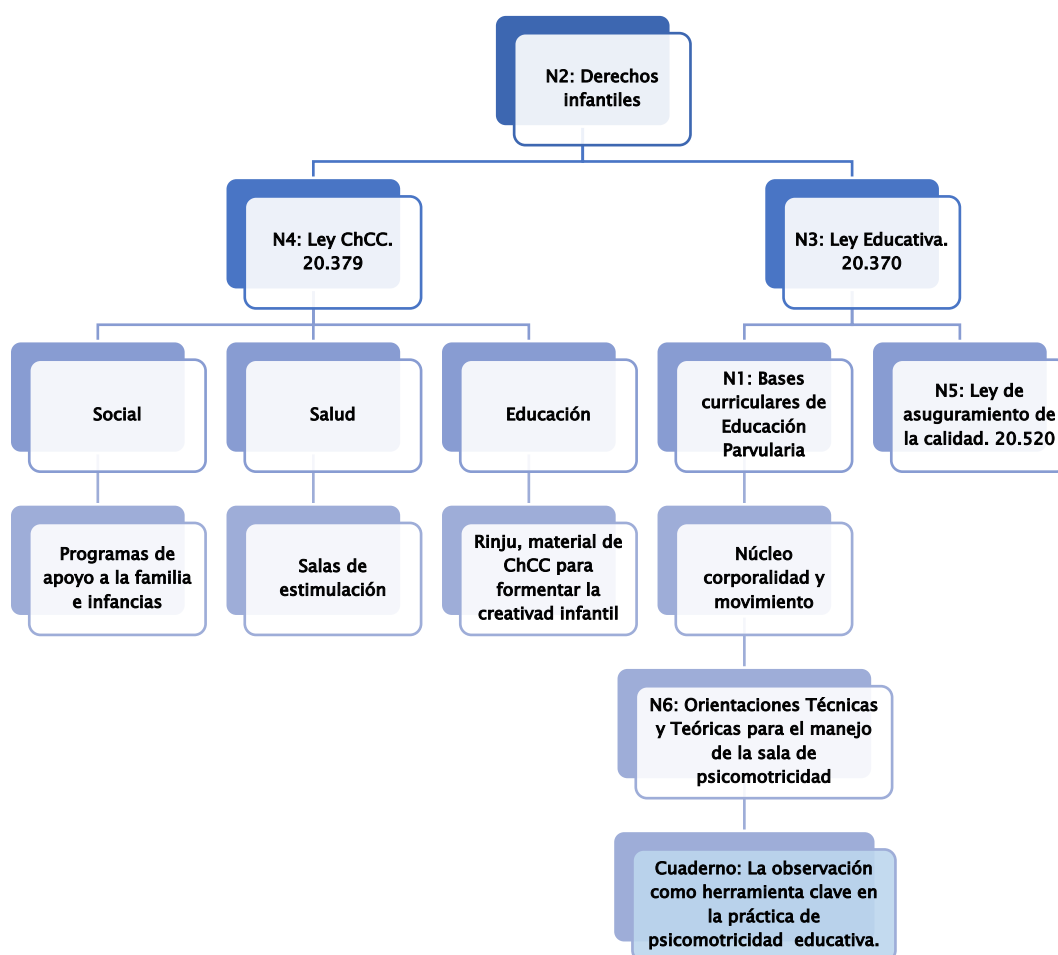
Esto constata la presencia de la psicomotricidad de manera concreta a nivel teórico porque se suma a las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. Por otro lado, certifica la presencia del fundamento teórico de la psicomotricidad: **juego, competencias y desarrollo humano** que por lo demás, está dentro del encuadre de los

derechos infantiles (Melo, 2020) y en coherencia con la adquisición de herramientas profesionales que permitan un acompañamiento al desarrollo empático y responsable.

Como resultado, se presenta el recorrido legal en educación, salud y social que permite tener un panorama global de la presencia de la psicomotricidad y psicomotricistas en los tres ámbitos y como existe la posibilidad de que existan proyectos conectados y construidos en conjunto.

Figura 36

Leyes y normativas chilenas de educación, desarrollo infantil y psicomotricidad



Nota. Cuadro general que organiza la presencia de la psicomotricidad en la legislación chilena

En los dos textos publicados por el Ministerio de Educación de Chile: *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* y *La observación como herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa*, aparecen nombrados psicomotricistas como las y los profesionales que deberían gestionar la psicomotricidad y que, además, se menciona que necesitan una formación basada en un circuito propio de actitudes, la técnica de intervención, la formación continua y una transformación personal de cada profesional y por lo mismo, necesitaría acompañamiento cercano de formadores psicomotricistas y con alto nivel de conocimiento y práctica, tal como lo señalan autores como Aucouturier (2021), Martínez-Mínguez et al. (2017), Camps y Mila (2020), Lapierre (2005), Rota (2015), Serrabona (2016), Valsagna (2003) y Sánchez y Llorca (2008)

Son las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* donde se comienza hablando del sistema de actitudes que coincide con lo planteado por las y los autores mencionados anteriormente lo que deja certificado que las competencias o características de psicomotricistas está presente en el estado:

Este sistema de actitudes del adulto en la sala de psicomotricidad se refiere al conjunto de disposiciones, actitudes, maneras de ser, comportamientos, gestos, miradas, palabras y silencios, que el adulto ofrece a los niños y niñas, como parte del encuadre en cada sesión de psicomotricidad. Estas actitudes necesariamente deben ser coherentes y congruentes dentro y fuera de la sala de juego. Si como adultos proponemos ciertas reglas a respetar en la sala, puede resultar incomprensible para los niños que estas sean cambiadas en otros espacios de la escuela cuando se interactúa con el mismo profesor. En este sentido, se podría afirmar que el sistema de actitudes es una “forma de ser pedagogo”. (Mineduc, p.49).

3.5.1.2 Presencia y concepto de desarrollo y Juego

Un segundo análisis que se debe exponer es que el **juego** deja de ser una actividad comandada, pensada y organizada por adultos y **se relata como una actividad o manifestación espontánea de cada niña y niño**. En coincidencia con el planteamiento de en Más y Antón (2017) la psicomotricidad en la escuela es una disciplina que potencia el desarrollo infantil y la sesión de psicomotricidad debería potenciar el juego y así, el desarrollo también. El juego es una expresión o expresión natural de su identidad en construcción, como señala en Serrabona (2018), por lo tanto, las y los psicomotricistas son especialistas en vínculo y en intervenir para escuchar la historia de cada infancia a través de la expresividad jugada.

Esto queda reflejado en una de las citas que se toman de las entrevistas, donde queda de manifiesto que esto es en relación con las familias también:

pero había niños que se salían de ser flujo y que en una sala de psicomotricidad aparecían otras cosas a través de esta metodología del juego libre, del acompañamiento y, sobre todo, también del acompañamiento familiar, cuando las mamás y los papás se daban cuenta de que el problema iba por otro lado y que además los involucraba, no era que el niño tenía un trastorno que tenía algo que era corregible con un medicamento. Entonces, efectivamente, la psicomotricidad es una herramienta muy muy versátil. Para mi como médico, fue sorprendente ver los efectos cuando uno sigue la metodología y sigue rigurosamente la forma de abordaje que plantea la psicomotricidad los efectos son evidentes (E3).

En todas las leyes se presenta a la psicomotricidad **como un acompañamiento y apoyo al desarrollo infantil y reconoce al juego y movimiento como un factor del desarrollo** que apoya la estructura emocional y que están aseguradas por la disciplina, como certifica Mineduc²⁸ (2022):

²⁸ Ministerio de educación de Chile: La observación como herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa

El juego y el movimiento libre potencian la riqueza del andamiaje emocional, social y corporal que trae cada niño y niña desde que nace, por lo tanto, la implementación de salas de psicomotricidad responde a la necesidad de contar con los espacios educativos para apoyar la madurez y el desarrollo integral en la primera infancia, como los aspectos que favorecerán la capacidad de aprender durante toda la trayectoria educativa (p.5)

Reafirmando esta información, aparece el juego en el currículum de educación infantil de Catalunya (Martínez-Mínguez et al. 2017), donde se declara que el juego es una conducta espontánea, evolutiva y donde se sustenta el desarrollo infantil y es elemental para garantizar dos de sus derechos: **desarrollo y de juego**, como se rescata de la Convención de derechos infantiles (BCN, 2022). Por lo tanto, que esté incorporado en el currículum de educación infantil, requeriría la incorporación no solo de psicomotricistas como especialistas del desarrollo y sus manifestaciones, sino que adultos y profesionales deben estar preparados para el acompañamiento del desarrollo infantil y con conocimientos profundo de sus etapas evolutivas.

Se visualiza al juego como manifestación de un desarrollo corporal integrado y expresado en su expresión espontánea, aunque se pueda analizar diferenciando al cuerpo desde sus componentes biológicos, funcionales y motores, la especialidad de psicomotricistas es la mirada integral y escucha a actividades que son de un cuerpo mental: atención, memoria, reflexión, relación, lógica, sistematización y creatividad, como señalan Sugrañes y Àngels, (2007). Por lo que el juego se convierte en una contención a sus angustias, miedos y emociones complejas desde el símbolo, (Suarez, Llorca y Sánchez, 2021).

Entonces, queda definido en este documento que existen actividades que promueven el aprendizaje, sobre todo enfocado a factores académicos y que son planificadas por adultos la mencionadas actividades lúdicas, (Mineduc, 2018). Pero en paralelo, existen derechos que promueven el desarrollo y que deberían ser garantizados por todos los ambientes donde

crecen las infancias, entre esos **el juego**, que a diferencia de las actividades lúdicas, son propias de cada niña y niño. Lo que quedaría reflejado en la siguiente figura:

Figura 37

Juego y actividades lúdicas



Nota. Se entrega las diferencias entre juego y actividades lúdicas.

Entonces y como descubrimiento, el concepto de juego espontáneo y evolutivo como factor del desarrollo debe estar considerado en la formación de psicomotricistas según Aucouturier (2021) y bajo una estructura de objetivos, de dispositivo planificado a nivel espacial y temporal y, además, en un sistema de actitudes y aptitudes de profesionales. La especialidad disciplinar sería entonces el dispositivo y su organización para promover el desarrollo y su manifestación espontánea.

3.5.1.3 Formación de psicomotricistas

Otro de los hallazgos es que existen **tres formaciones** actualmente en el país y han existido anteriores que no han tenido continuidad en el tiempo. Han estado y están bajo los

lineamientos que plantean autores psicomotricistas donde la enseñanza es en tres ejes o pilares y es donde se adquieren las competencias específicas y la construcción de un sistema de actitudes como propone Camps citada por Mila (2018). Pero **la formación no es planteada** en las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* (Mineduc, 2018) en coherencia con los que proponen autores y autoras como Forcadell (2014), Aucouturier (2021), Hernández Lechuga y Martínez-Mínguez (2022). Si bien estas orientaciones teóricas y técnicas insinúan 19 competencias y señalan la capacitación para comandar una sala de psicomotricidad, la falta de rigurosidad podría ser lo que da espacio a confusiones e interpretaciones ambiguas de quien y como se interviene en la sala de psicomotricidad.

Son los tres pilares de un recorrido que implica una construcción en tres tipos de competencias: la elaboración de conceptos y teorías, la adquisición de estrategias y herramientas metodológicas para la intervención y el desarrollo de actitudes y valores que pretenden, a través de un trabajo con el propio cuerpo y en interacción con otros compañeros, el cambio de la persona. Se trata, por tanto, de una formación en tres dimensiones profundamente interrelacionadas, que se articulan desde el sujeto y su historia personal, una historia de relación vivida con los otros y que se reactualiza en su quehacer profesional (Camps et al., 2011, p. 16).

En las entrevistas se mencionan los tres ejes de formación, como base fundamental de la formación o especialización de psicomotricistas:

porque el psicomotricista es alguien que, por ejemplo, requiere horas de formación corporal que la educadora yo sé que no tienen y es una cuestión fundamental, sobre todo la formación corporal, la formación teórica se puede hacer la capacitación, cierto la supervisión incluso también, pues se podría llevar a cabo, pero la formación corporal, una cuestión muy muy importante, muy importante para la gestión del para aprender de qué se trata, por ejemplo, en la gestión de las emociones, el diálogo tónico emocional que se produce en las sesiones de psicomotricidad y el encuadre propio

que tiene la sesión que, claro que en mi caso tiene que ver con la escuela de Bernard Aucouturier (E3).

Sobre todo, en los tres grandes pilares, pues Marcela, si no hay un saber, una serie de saberes es como re complicado. Y una reflexión profunda y al final lo que yo siento que nosotros hacemos a través de la psicomotricidad, es un cambio de paradigma, de paradigma, no de un, de una, de un no esperar que me den lo que yo tengo que hacer, sino que un cambio mucho más estructural desde mi persona no para dejar hacer al otro, en definitiva, y eso tú no lo logras, no lo logras en una mini capacitación, así yo siento que la persona que iba a ser psicomotricidad empieza hoy, no termina nunca más (E8).

Se define en los documentos el rol y la presencia de psicomotricistas a nivel educativo y como profesionales incluidas e incluidos en el equipo de la escuela o colegio y no solo reducido a la intervención en tiempos, espacios y material fundamentados en la teoría y práctica, sino que a **un rol que puede transformar la mirada de las instituciones hacia la infancia y sus derechos**. Así lo relatan las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*:

La práctica psicomotriz requiere del adulto que acompaña al niño a la sala, un sistema de actitudes que suele entrar en contradicción con la matriz de comportamientos profesionales que se manejan en el mundo de la educación. Este primer choque puede generar grandes conflictos y confusiones en el adulto. Muchas veces el cuestionamiento puede llegar a ser tan profundo que el profesor(a) siente que su rol y su autoridad están siendo profundamente cuestionados (p.47).

Entonces los tres ejes de formación es la acción estratégica que permite que la psicomotricidad y psicomotricistas se conviertan en transformadores de las instituciones educativas o de salud, idea que se ve plasmada en las preguntas abiertas del cuestionario:

En jardines, escuelas y colegios. Ha permitido darle un giro integral real, a la educación, en cada contexto educativo, acorde a lineamientos y adaptaciones curriculares. En fundaciones y centros, se logra acompañar a niños, y jóvenes, en procesos terapéuticos con la mirada mediadora y de contención desde el psicomotricista, porque en dichos lugares, la mayor parte de las veces, son educadas personas en situación de discapacidad (C2).

Personalmente me ha contribuido enormemente en mi labor como profesor de Educación física, al tener alumnos mejor conectados a mis clases a través de sus emociones y el juego, como medio para reconocer a sus pares y a sí mismo. Ha provocado grandes cambios en las actitudes de niños y niñas que se ven reflejados tanto en la casa como en el colegio (C2).

Quedaría manifiesta **la característica transdisciplinar**, como certifica Mila (2008) de la psicomotricidad, su capacidad de provocar una reflexión sobre miradas y conductas hacia la infancia y **trabajar en conjunto para un cambio metodológico**.

Han ampliado su mirada hacia la infancia, se ha generado una mirada más respetuosa hacia los niños y su singularidad, una mayor apertura a recibir aportes desde otras disciplinas y aplicarlas en sus prácticas docentes. También un interés de formarse o ampliar sus conocimientos en áreas que incluyen mayor participación de sus propios cuerpos, implicados en su relación con los niños. Todo esto, principalmente en docentes de enseñanza prebásica y básica (de pre- kínder a 4to básico; desde 5to en adelante hay mayor resistencia aún). Los directivos reconocen como importante esta área y la promueven (C2).

En general, mayor apertura, respeto, trabajo inter y transdisciplinario, mayor amplitud de visión, un clima laboral más alegre y unido. Estas transformaciones en el tiempo en mis entornos laborales me han generado mucha alegría y empuje hacia desafíos

nuevos y aún hay mucho más que mover y transformar en otros lugares (educación pública, sectores más vulnerables), hacer que sea más accesible (C2)

Aparece también el hallazgo de que **existe una formación online y la posibilidad que existe alguna formación que podría no tener los tres ejes**. Puede suponerse que la capacitación online la que no es completa, porque está evidenciado que uno de los ejes de formación es vivencial, corporal y personal, lo que hace imposible que sea online, como señala Mila (2018) la conformación de grupo y de vínculo debe ser presencial. En una de las entrevistas aparece que existe una capacitación online: “hay otros que son como online, hay uno que es como Iplacex”. (E9)

Lo relacionado a las alusiones de las formaciones online solo se puede presumir, porque solo se mencionó en los cuestionarios que no se había tenido la práctica psicomotriz, pero si en las entrevistas se mencionó la formación online (E8), en la **tabla 33** aparece en las entrevistas el dato que existe una formación online, a diferencia de la **tabla 48** donde no se menciona la metodología online como formación y en la **tabla 50** queda reflejado que el 9,7% no tuvo formación con los tres ejes. Al respecto, la formación es de tres ejes, así lo señala Martínez-Mínguez (2017) y Aucouturier (2004). Pero, además, Aucouturier (2021) señala que la práctica psicomotriz durante la formación debe ser supervisada por psicomotricistas formadores, como parte de la adquisición de competencias, lo que también reafirma Mila (2001).

3.5.1.4 Psicomotricidad garante de derechos y políticas públicas

Uno de los hallazgos es la instalación de salas de psicomotricidad de parte del Mineduc y de las cuales no existe evidencia pública de sus resultados o beneficios a la infancia, familias e instituciones educativas. Basados en que existen formaciones con tres ejes, quedaría claro que no es suficiente solo la sala de psicomotricidad para el acompañamiento al desarrollo que debe realizar la o el psicomotricista porque uno de los hallazgos es que la **psicomotricidad y psicomotricistas** garantizan derechos fundamentales de la infancia. La sala de psicomotricidad es parte de un dispositivo temporal y espacial, como señala Aucouturier

(2021), donde **el rol de la contención** de psicomotricistas a la expresividad infantil es fundamental a través del sistema de actitudes y aptitudes que propone el mismo autor.

Entonces es necesario discutir que existe diferencias entre las formaciones correctas de psicomotricidad y las que no son completas o dirigidas por psicomotricistas con experiencia consolidada y, esta diferencia sería que **psicomotricistas adquieren competencias que garantizan derechos infantiles**. Esto certifica que la formación que cumple con los requerimientos presentados durante este estudio permite acompañar el desarrollo para garantizar bienestar a través de la garantía de derechos. De no ser así, de ser capacitaciones sin entrega y adquisición de competencias específicas garantes de derechos, serían capacitaciones que permiten instalar salas de psicomotricidad, pero sin especificidad y con el **riesgo de vulnerar derechos infantiles**.

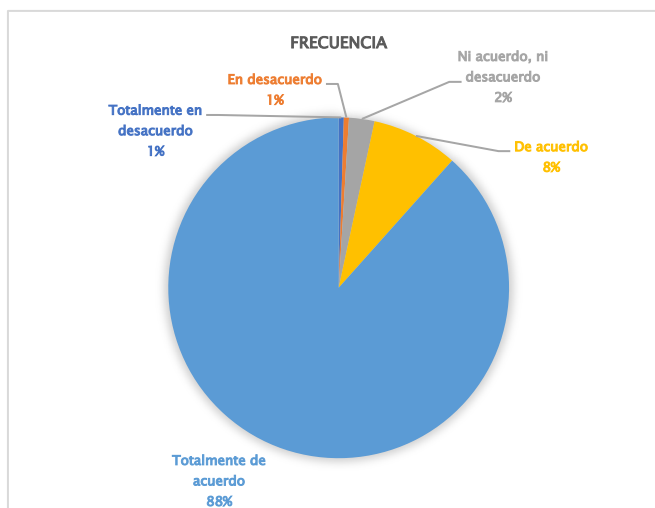
En este debate existe coincidencia en que la psicomotricidad es garante de derechos, por dos motivos: porque al estar incluida en las leyes y normativas educativas de Chile y estas tienen enfoque de derechos, pero, además, en su teoría y planteamiento, la psicomotricidad coincide con los que rigen la *declaración de derechos del niño* (Unicef, 2014). Esto queda plasmado en las entrevistas y cuestionarios:

Tabla 113

Gráfico 34

Pregunta: la psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil pleno

Entrevista	Respuesta
E1	Si
E2	Si
E3	Si
E4	Si
E5	Si
E6	Si
E7	Si
E8	Si
E9	Si
E10	Si
Total:	100%



Nota. Resultados de pregunta relacionada con la psicomotricidad y su garantía de derechos de entrevistados y cuestionario

Esto está relatado y certificado por Hernández Lechuga y Martínez-Mínguez (2022), donde se concluye que la psicomotricidad es garante de derechos porque las normativas que le dan origen son garante de derechos y así puede aportar a la calidad de la educación y, además, se presenta el dispositivo técnico como innovación pedagógica y apoyo al desarrollo infantil para la educación de 0 a 6 años.

Así pues, se contesta la pregunta: **la psicomotricidad y psicomotricistas colaboran a la educación de calidad, por sus competencias, por su técnica y mirada de respeto al desarrollo infantil y sus necesidades.** Queda la duda de porque el estado no ha promovido la profesión de psicomotricistas, lo que es un problema por solucionar con, nuevamente, trabajo conjunto entre el estado y quienes realmente saben, conocen y practican la psicomotricidad. Esto ayudaría a disminuir aún más, la brecha de la desigualdad y que provoca dificultades del desarrollo.

Aparece acá un punto a discutir, el rol de las universidades junto al del estado de Chile en el desarrollo de las competencias de profesionales, no solo hablando específicamente de psicomotricidad, sino de las actitudes y aptitudes con enfoque de derecho frente al desarrollo infantil, en los tres ámbitos: salud, educación y social (Berruezo, 2000). **Se debe investigar por qué sigue profundizándose la brecha de desigualdad** si existe el consenso teórico de como disminuirla (educación de calidad, programas sociales y de salud) incluso, se nombran los derechos infantiles constantemente: el juego, la privacidad, la calidad, el respeto y otro, pero hay que preguntarse realmente están las competencias de este enfoque, la psicomotricidad demuestra tenerlas por su formación y práctica.

Es necesario plantear que en lo que se refiere al desarrollo infantil de Chile, no existe o no se pudo encontrar algún estudio que señale si existen dificultades, o en qué nivel, lo que plantea la contradicción de pensar en normas y leyes enfocadas en el bienestar infantil, sin saber su estado real a través de estadísticas que evidencien sus reales necesidades. Un ejemplo de que existe en otros países es Uruguay, donde la psicomotricidad es licenciatura y existe la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS, 2019) y que se ha realizado en el Instituto Nacional de Estadística de dicho país. En esta encuesta convoca a diferentes instituciones relacionadas con la infancia:

- Instituto Nacional de Estadística. División Estadísticas Sociodemográficas
- Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay Crece Contigo
- Ministerio de Salud Pública
- Ministerio de Educación y Cultura
- Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
- Universidad de la República

El mismo sentido, el gobierno de Argentina (2021) realiza la Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes, apoyado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en colaboración con el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales a través del

Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (SIEMPRO) y articulación con las siguientes instituciones:

- Ministerio de Desarrollo Social
- Ministerio de Salud
- Ministerio de Educación
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales
- Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales
- Secretaría Nacional de Adolescencia y Familia
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

Esta información es fundamental para el diseño de políticas públicas de cada país, ajustadas a las necesidades pesquisadas desde las propias infancias y familias. El que no exista algo parecido en Chile habla de las responsabilidades ausentes en la infancia, esto tal vez puede explicar el aumento de las cifras de desigualdad, inequidad y pobreza en la niñez chilena (Unicef, 2020). La contradicción es hablar del desarrollo infantil y las garantías de derecho, sin cifras y sin políticas públicas específicas.

Por otro lado, en las preguntas abiertas del cuestionario aparecen instituciones donde la psicomotricidad, su encuadre, metodología y paradigma están de alguna forma presente, no solo por la práctica psicomotriz, sino por el acompañamiento al desarrollo:

1. **Política nacional de actividad física y deporte del ministerio del deporte**, donde a través del programa Crecer en Movimiento del Instituto Nacional de Deportes que cuentan con la especialización y/o se realice psicomotricidad en sus sesiones. (C1)
2. **En salud pública**, se ganó un espacio paulatinamente y puntual, solo en un lugar específico rescatado de los datos. (C1)
3. **Chilecrececontigo** es tal vez la ley más relevante que se nombra. Existe el programa piloto **HEPI-Crianza**, que cumple con los requerimientos de la visión que tiene un psicomotricista y es percibida por la comunidad como gran ayuda, ya que es un

espacio de encuentro y acogida comunitaria, con un profundo sentido de confianza en el proceso de crianza y apoyo en el desarrollo infantil por lo que se encuentra muy bien valorado. Pero se aclara que no se puede trabajar la psicomotricidad. (C1)

4. **Jardines infantiles JUNJI**²⁹ donde las temáticas en Atención Temprana son muy solicitadas y bien recibidas y genera reflexión en los equipos. Si bien muchas familias necesitan esta intervención y existe el espacio en los jardines infantiles JUNJI e Integra para ponerla en práctica no está dentro de la jornada diaria y tampoco es parte del objetivo del programa en Atención temprana SENADIS³⁰. Entonces no se pone en práctica, cuando perfectamente podría ser un gran aporte y es totalmente factible en contexto de jardín. (C1)

En otras palabras, **el espacio para la psicomotricidad existe** en diferentes ámbitos laborales e instituciones relacionadas con la infancia, principalmente por el enfoque de derechos, pero el espacio no siempre es ocupado por profesionales con formación psicomotriz, lo que podrían ser faltas desde el estado y desde las mismas instituciones hacia las garantías de derechos infantiles.

3.5.1.5 Instituciones sociales en la psicomotricidad

Otro hallazgo importante es que existen tres **fundaciones** (*Aprender en movimiento, Arcoíris y Cicep Psicomotricidad*) y una **ONG** (*La Salita*) dedicadas a la psicomotricidad. Este punto podría demostrar que existen instituciones que intentan reparar las faltas del estado comentadas anteriormente, un ejemplo: aparece también en las entrevistas la Fundación Teletón, como una institución que se ocupa de prestaciones que no realiza el estado de Chile, entonces con la psicomotricidad puede estar pasando lo mismo. Es decir, las tres Fundaciones

²⁹ La Junji es la Junta Nacional de Jardines infantiles, institución pública que depende del Ministerio de Educación a cargo de jardines infantiles y salas cunas de Chile. Su objetivo es entregar educación de calidad y que garantice el bienestar y desarrollo integral de la infancia, con ambientes educativos significativos y planificados por equipos pedagógicos de excelencia y en estrecho vínculo con las familias (Junji, 2022)

³⁰ Servicio nacional de discapacidad

y ONG mencionadas anteriormente, trabajan específicamente en psicomotricidad, porque el estado no promueve una política pública psicomotriz concreta y correcta.

acá en Chile está la Teletón porque si no hubiera Teletón no habría posibilidad de que estos niños tuvieran un proceso de rehabilitación, pero llegan a los 18 años y sería, los dan de alta y no tienen más proceso de rehabilitación y eso yo cuando trabajaba la escuela especial lo veía muy seguido. La Teletón tampoco da abasto, entonces tiene que elegir y claramente los niños que tienen más expectativas de avance, por ejemplo, tienen más atenciones, más variedad de atenciones versus los niños que tienen más necesidades a los cuales se les derivan a sus escuelas especiales y se les cita solo, por ejemplo, para las órtesis. Entonces porque ellos tienen que priorizar, son una Fundación, son privados, no, no es un sistema estatal que esté asegurado (E4).

3.5.1.6 Licenciatura de psicomotricidad

A partir de estos datos, se puede discutir la posibilidad de **crear la licenciatura de psicomotricidad** en el país, como ha sucedido en otros países del continente. Relata Juan Mila en su tesis doctoral (2018) el estado actual de licenciaturas y especializaciones de psicomotricidad en Latinoamérica:

- **Argentina:** al igual que Brasil y Uruguay, comienza a desarrollarse en la misma época con influencia francesa. En Argentina la evolución es a partir del ámbito educativo y posteriormente en la terapia.
- **Uruguay:** Licenciatura desde el año 1978, que habilita a trabajar en el ámbito de la Salud y Educación.
- **Bolivia:** desde el año 2004 existe la Licenciatura con influencia y apoyo de universidades españolas.
- **Paraguay:** existe la licenciatura con el acompañamiento e influencia italiana y apoyo académico de la Universidad de la República del Uruguay.

- **En Brasil:** la psicomotricidad ha caminado en compañía e influencia de la psicomotricidad francesa y aunque no existe la formación de pregrado, ya tienen reconocimiento al profesional y profesión, lo que tiene al país en un proceso de cambios, promovidos por la Sociedad Brasileira de Psicomotricidad en sus diferentes capítulos. El año 2019 el Gobierno de Brasil, se promueve Ley N° 13.794, Del 3 de enero del 2019, que dispone la regulación de la actividad profesional de psicomotricidad y autoriza la creación de Consejos Federales y Regionales de Psicomotricidad.
- **Chile:** las especializaciones y formaciones en psicomotricidad no tienen reconocimiento del estado. Como relatan Hernández Lechuga y Martínez-Mínguez (2022), el año 2017 se publican las *Orientaciones teóricas y Técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, (Mineduc 2017), lo que podría significar un impulso a la creación de la profesión. Por otro lado, además de esta investigación para postular al grado de doctora, el 27 de mayo defendió su tesis la doctora Josefina Larraín con su investigación *“Efecto de la intervención psicomotriz grupal en la capacidad autorregulatoria de niños y niñas con apoyo parental”*. Desde luego que este es un hito dentro de la realidad chilena y su camino en la psicomotricidad.
- **México:** su principal desarrollo es a través de formaciones de pregrado, y como se dijo antes, con influencia francesa.
- **Perú:** según Mauricio Valentín, Nicole Dayana (2020) la psicomotricidad está presente en la educación inicial y su influencia es también francesa.

3.5.1.7 Inclusión de profesionales de la psicomotricidad en el campo laboral

Un aspecto para discutir es que la información rescatada de los cuestionarios demuestra que la psicomotricidad tiene un campo laboral amplio y en los tres ámbitos (**educación, salud y social**) propuestos por Berruezo (2000), además de una alta oportunidad de trabajo ya que **son 19 profesiones** que se han especializado y que se presentan más adelante (tabla 45) y **que han trabajado en 27 lugares** diferentes de educación, salud y social (tabla 52). Entonces,

porque no se ha incluido en las políticas públicas es una pregunta que debe contestar el estado e instituciones relacionadas con la infancia.

Entonces discutir **como incluir en un futuro próximo a psicomotricistas en el campo laboral** es fundamental para que vaya de la mano con la creación de la licenciatura. Aparece la información que lo regulado en Chile son las profesiones. En el informe de la biblioteca del congreso nacional de Chile (2016) se encuentra el listado de profesiones oficiales y que son 18:

Tabla 114

Listado de profesiones en Chile

Profesión	Grado académico
1. Abogado	Licenciado en Ciencias jurídicas
2. Arquitecto	Licenciado en arquitectura
3. Bioquímico	Licenciado en bioquímica
4. Cirujano dentista	Licenciado en odontología
5. Ingeniero agrónomo	Licenciado en agronomía
6. Ingeniero civil	Licenciado en Ciencias de la ingeniería
7. Ingeniero comercial	Licenciado en Ciencias Económicas o licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas
8. Ingeniero forestal	Licenciado en ingeniería forestal
9. Médico cirujano	Licenciado en medicina
10. Médico veterinario	Licenciado en medicina veterinaria
11. Psicólogo	Licenciado en psicología
12. Químico farmacéutico	Licenciado en farmacia
13. Profesor de educación básica	Licenciado en educación
14. Profesor de educación media en las asignaturas científico-humanísticas	Licenciado en educación
15. Profesor de educación diferencial	Licenciado en educación
16. Educador de párvulos	Licenciado en educación
17. Periodista	Licenciado en comunicación social
18. Trabajador social o asistente social	Licenciado en trabajo social o en servicio social

Nota. Se presentan las profesiones reconocidas en la ley.

Por consiguiente, se deduce que **la entrada al ámbito de educación** con la especialización de psicomotricidad podría ser el medio y oportunidad para profesoras y profesores formados, pero con una lógica extraída desde la ley ya que no está escrito de manera concreta. En el S.I.I (2022)³¹ tampoco existe un listado de profesiones, se entrega un listado de rubros de la actividad económica y en el ámbito educativo el que se acercaría a la psicomotricidad, sería el de actividades de apoyo a la enseñanza, lo que permitiría la incorporación también al ámbito de la salud.

Todas las profesiones relacionadas con la educación son licenciadas y licenciados en educación, lo que abre la posibilidad de que la entrada a las escuelas e instituciones educativas sea con especializaciones (licenciatura y diplomados), tal como propone la Unesco (1998), porque es una disciplina que requiere competencias, a diferencia de los másteres tienen grado académico y especializan en la investigación. Los másteres tienen la importancia de generar investigaciones en psicomotricidad, que están prácticamente ausentes en Chile.

En el área de la salud, existe la Superintendencia de salud (2022), que es la institución que debe inscribir en el código sanitario las siguientes prestaciones individuales de salud y que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 115

Listado de prestadores Superintendencia de salud

1. Médicos–cirujanos.	2. Farmacéuticos/as y Químico Farmacéuticos/as.
3. Cirujanos–dentistas.	4. Bioquímicos/as
5. Enfermeros/as.	6. Nutricionistas.
7. Matrones/as.	8. Fonoaudiólogos/as.
9. Tecnólogos Médicos.	10. Terapeutas Ocupacionales.
11. Psicólogos/as.	12. Técnicos en Salud.
13. Kinesiólogos/as.	14. Auxiliares.

Nota. Se presenta el listado de profesionales prestadores del área de la salud.

³¹ Servicio de impuestos internos de Chile.

Así pues, la inclusión de psicomotricistas en el ámbito de salud podría ser a partir de que el código sanitario nombre la prestación, pero a nivel de rubro³² económico, el S.I.I (2022) nombra en salud a *otras actividades de atención en instituciones*, que posiblemente permita el acceso de profesionales de la salud al ámbito escolar. Este es un camino más que recorrer, porque es una posibilidad que se gestiona a nivel de administración estatal.

En el ámbito social, el S.I.I (2022) existen menos rubros³³, pero podría servir el de otras actividades de asistencia social sin alojamiento, lo que permite la inclusión en centros de asistencia social o incorporar en diferentes instituciones a psicomotricistas, tal como lo refuerza la cantidad de lugares de trabajo que aparecen en los datos.

3.5.2 Aportes del estudio a la infancia y psicomotricidad chilena

Los datos se pueden discutir en sus aportes **hacia la infancia y formaciones de psicomotricidad** a nivel educación, salud mental de la niñez (tanto en su resguardo, prevención y terapia), familias y sociedad.

3.5.2.1 Aportes de la psicomotricidad a la salud mental de la infancia

Aparece entonces una de las contribuciones del estudio: **la psicomotricidad como resguardo de la salud mental, en la niñez y en sus familias**. En especial en el contexto actual de transición de pandemia a post pandemia. Las cifras que arroja la pandemia son preocupantes: según la Unicef (2017), el 71% de niñas, niños y adolescentes manifiesta haber recibido maltrato en su casa o la escuela; la defensoría de la niñez (2020) certifica las cifras entregadas por la ONG Activa, que certifica que hubo un aumento del 42% de la violencia intrafamiliar durante el confinamiento preventivo por la pandemia; La salud mental se vio afectada el confinamiento, tal como certifica Larraguibel, Rojas–Andrade, Halpern, y Montt (2021):

³² Según la RAE, en Latinoamérica es un rótulo o categoría que permite aunar en un mismo conjunto, en este caso, diferentes profesiones aunadas por grupos o conjuntos.

³³ Según la RAE, en Latinoamérica es un rótulo o categoría que permite aunar en un mismo conjunto, en este caso, diferentes profesiones aunadas por grupos o conjuntos.

Si bien, en este estudio, los síntomas más frecuentes fueron la “Irritabilidad, mal genio (71,9%)”, “No obedecer (70,7%)” y “Cambios en el apetito” (72,8%), en este caso, la línea de base antes de la pandemia ya era alta. Sin embargo, los síntomas que más se incrementaron fueron “Estar triste” (24,6%), “Falta de ganas” (29,5%), “Cambios en el apetito (26,4%)” y “Problemas para dormir” (26,4%), que pueden dar cuenta de la presencia de síntomas depresivos, descritos en estudios previos (p.18).

Además, según la Unicef en su informe (2021) sobre el *Impacto de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile*, las infancias se afectaron a nivel socioeconómico, en el acceso a la educación y a la salud, aumentó su inseguridad alimentaria y factores de riesgo, es decir, **la afectación fue integral** en todas las dimensiones (ingresos, salud, nutrición, educación).

La salud mental, aparece como una de los apoyos o prevenciones de la psicomotricidad. Lopera (2015) lo señala:

En última instancia, pareciera que la salud mental fuese una realidad esquiva a la que la OMS se aproxima resaltando la importancia de las condiciones de vida (determinantes sociales en salud), el enfoque de derechos y el tratamiento y prevención de los trastornos mentales. La promoción de la salud queda entonces eclipsada, así como la consideración positiva de la salud mental (p.12).

En las entrevistas aparece también la salud mental como una de las acciones posibles de la psicomotricidad, especialmente porque se daña el desarrollo infantil:

Sí creo que el tema del bienestar todavía yo creo que es una palabra que no está tan, no tiene tanta prioridad. Así, desde lejos porque yo podría, yo creo que hay varias declaraciones y yo podría pensar que hoy día en la pandemia se pone el tema como el bienestar, por qué aparece la salud mental (E1).

Entonces hay toda una cuestión de salud mental y de salud física. Eh, la kilocaloría sana en Chile es muy cara en relación con la kilocaloría chatarra. Uno puede comerse un completo, una bebida, papas fritas por 1000 pesos, pero con 1000 pesos no te compras una lechuga, no sé, no alcanza porque cuestan más caras, hay una serie de cuestiones de desigualdad que genera claro, una sociedad que tiene parámetros de salud muy debilitados (E2).

Mucha alteración en el punto de vista de la salud mental, adicciones, violencia intrafamiliar. Todo eso va mermando un poco el desarrollo porque los niños tienen cierto como una plataforma biológica más o menos pareja para todos los niños, pero a partir de cierto punto, digamos en la primera infancia, ya a partir de la etapa preescolar y de ahí para arriba ya empiezan a operar fuertemente los determinantes sociales y eso son cosas que no se pueden cambiar (E3).

La psicomotricidad ha caminado por el conductismo o directividad y una psicomotricidad más constructivista, como relata el autor Hernández Fernández (2021), donde el desarrollo cognitivo es resultado de la interacción del sujeto con el entorno. El acompañamiento del psicomotricista influiría directamente, según el mismo autor, en el bienestar psicológico y promoción del desarrollo integral, es decir, también en su salud mental, de ahí la importancia de las competencias específicas.

Por lo tanto, las competencias, actitudes y aptitudes de psicomotricistas le permiten comprender y mediar ante estas dificultades de las infancias y sus familias y así garantizar derechos para un desarrollo pleno y en bienestar. **La psicomotricidad es un dispositivo seguro, garante de derechos y vincular.**

3.5.2.2 Aportes a las formaciones de psicomotricistas de Chile

Otro aporte sería a las formaciones de psicomotricidad de Chile porque entrega información desde un proceso científico doctoral que existe de manera muy disminuida hasta el momento

en el país. Es un primer paso para encuadrar a la psicomotricidad como una disciplina con más de 6 décadas de trabajo sostenido y evidencia científica internacional suficiente en tesis doctorales (FAPEe, 2022 y Mila, 2022) y para fundamentar su inclusión en el sistema educativo, social y de salud chileno.

Existen tres maneras diferentes de aplicarla o entregarla en Chile:

1. **Como técnica confusa**, sin formación específica de ningún tipo, incluso con contenidos y definiciones adquiridas en la universidad en la carrera de pregrado, donde se interviene con circuitos motores y juegos dirigidos o asociadas a otras profesiones, incluso llamándole clase de psicomotricidad. Lo relata la E8: “

En pregrado hay poco. Yo he tenido la suerte de poder participar en actualizaciones de mallas curriculares, de párvulo en un par de universidades y al final he metido la psicomotricidad sin ser yo la que más adelante va a dictar eso”, donde reafirma: “al final lo que se hace no es psicomotricidad, es motricidad (E8)

Este punto de vista tiene el peligro de que pueden ser vulneraciones de derechos o disminuir la calidad de las técnicas de intervención hacia la infancia, tal como lo señalan Bóo et al. (2016), porque pese a que trabaja con contenidos de desarrollo infantil lo hace desde la tecnicidad y sin conocimientos. Profesionales que utilizan esta modalidad, no conocen la disciplina y la aplican desde los conocimientos adquiridos en la universidad sin cuestionarse.

2. **Con formación incompleta**, como apoyo al aprendizaje escolar y sin profundizar más allá de la sala de psicomotricidad, significando la psicomotricidad como una herramienta del juego y del aprendizaje, con contenidos relacionados incluso a la motricidad. Esta manera de aplicarla es responsabilidad de las instituciones que no han investigado de lo que es realmente la intervención psicomotriz. Las instituciones

son las encargadas de la ética para poder impartir conocimientos desde la investigación, necesidades de las diferentes profesiones y de las de la infancia.

3. **Como una herramienta de transformación significativa para la sociedad**, a través de una especialización correcta que puede participar en los procesos evolutivos de cada persona y que tiene la posibilidad de indagar en conjunto a otras profesiones, que factor ambiental o biológico está rezagando el desarrollo de cada persona. Como comenta Rodríguez (2015) los fundamentos psicoanalíticos que contribuyen a la construcción de la psicomotricidad la colocan en el ámbito terapéutico y de la salud mental, más allá de solo lo escolar.

3.5.2.3 Competencias de psicomotricistas en normativas chilenas

Uno de los importantes aportes son las competencias de psicomotricistas que el mismo estado de Chile alude a través de las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. Son **19 competencias** que se insinúan y se contrastan con las competencias investigadas y publicadas por autores psicomotricistas.

Este aporte permite orientar las formaciones y la metodología de la disciplina, asegurando la calidad de la entrega de las competencias en las mallas curriculares de las formaciones y la posterior intervención psicomotriz.

Tabla 116

Competencias paralelas de normativa chilena y psicomotricistas

19 competencias señaladas en las Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad (Mineduc, 2017)	Competencias propuestas por autores psicomotricistas
1. Respeta las habilidades de cada niña y niño.	Reforzar las acciones de la infancia (Forcadell, 2014) Sistemas de actitudes. (Martínez-Mínguez et al., 2022). Promover el desarrollo (Forcadell, 2014)
2. Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	Diseño de las sesiones de psicomotricidad. (Martínez-Mínguez, Moya y Arnau-Sabatés, 2022). Respeto del encuadre de trabajo (Mila, 2018) Expresividad psicomotriz (Mila, 2018) (Forcadell, 2014)

19 competencias señaladas en las Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad (Mineduc, 2017)	Competencias propuestas por autores psicomotricistas
3. Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	Cuerpo en relación (Mila, 2018) Disponibilidad para el trabajo en grupo (Mila, 2018) Gestión emocional (Mila, 2018)
4. Expresividad psicomotriz	Articulación teórica (Mila, 2018). Construcción del saber (Forcadell, 2014)
5. Cuerpo en relación	Articulación práctica (Mila, 2018)
6. Disponibilidad	Utilización de Mediadores (Mila, 2008; Sánchez y Llorca, 2008)
7. Gestión emocional	Mediador entre diferentes profesionales, instituciones y familias (Forcadell, 2014)
8. Teoría de la psicomotricidad	Crear un ambiente de seguridad (Forcadell, 2014). Seguridad y contención ante dificultades que se presentan en la sesión de psicomotricidad (Forcadell, 2014)
9. Práctica psicomotriz.	Empatía (Sánchez y Llorca, 2008). Relación empática (Aucouturier, 2002)
10. Creer en la persona	Observación y evaluación del desarrollo y de la sesión. (Martínez-Mínguez, Moya y Arnau-Sabatés, 2022). Escuchar, observar y comprender al infante (Forcadell, 2014)
11. Mediación.	Diferentes formas de intervención (Forcadell, 2014)
12. Seguridad.	Estrategias de implicación en el juego (Sánchez y Llorca 2008)
13. Empatía.	Creatividad para el manejo del dispositivo de la sesión (Forcadell, 2014)
14. Observación.	Ser receptivos a las expresiones de bloqueos emocionales de la infancia (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008)
15. Estrategia	Comprensión de la otra persona (Aucouturier, 2004)
16. Elaboración creativa.	Análisis y reflexión de la propia práctica y la de otros. (Martínez-Mínguez, Moya y Arnau-Sabatés, 2022).
17. Percepción	Relación con la comunidad educativa y científica. (Martínez-Mínguez, Moya y Arnau-Sabatés, 2022).
18. Relación consigo mismo	Transdisciplinariedad (Mila 2008). Trabajo en equipo (Forcadell, 2014)
19. Comprensión del otro	

Nota. Se presentan las competencias sugeridas por el Mineduc³⁴ y las propuestas por diferentes psicomotricistas de Latinoamérica y España.

³⁴ Ministerio de Educación de Chile.

3.5.2.4 Rol y perfil de psicomotricistas

Al mismo tiempo este estudio contribuye con la definición del rol y del perfil de profesionales con especialización y mirada psicomotriz:

El rol de psicomotricistas que aparecen en los datos y resultados es:

- **Acompañar al desarrollo infantil** y de otras las etapas del desarrollo humano, garantizando que sea pleno y en bienestar y creando condiciones saludables para este objetivo.
- Tiene un **rol activo, consciente, de mirada integral** frente a las historias personales. Debe tener capacidad de comunicación de los avances de cada persona y de los beneficios de la psicomotricidad.
- Este rol es un **punto entre cada persona y el ámbito de la educación, salud y sociocomunitario**, para así poder detectar y prevenir las situaciones ya sean biológicas, sensoriales o ambientales que están interfiriendo en la línea evolutiva.
- Tiene un **rol de vinculación y trabajo colaborativo con otras profesiones**, de entrega y recepción de aportes desde su mirada de respeto.
- **Su rol es en el ámbito de la salud, educación y comunidad**, lo que la hace una disciplina integral de intercomunicación entre diferentes profesiones.

El rol es equivalente o lo mismo, que las funciones y atribuciones, como relata Hernández Fernández (2021), que están reguladas por las diferentes titulaciones universitarias en 11 países: Alemania, Argentina, Bélgica, Bolivia, Dinamarca, Francia, Holanda, Paraguay, Portugal, Suiza y Uruguay. Berruezo (2000) señala el rol o funciones de psicomotricistas desde la legislación francesa, que en este caso es cercana a las formaciones de Chile:

- **Evaluar** el balance psicomotor.
- **Diseñar** e instaurar proyectos de psicomotricidad temprana.
- **Reeducación de los trastornos**, rezagos o dificultades del desarrollo.

El rol de **psicomotricistas** para Suárez et al. (2021) es el de reaseguramiento afectivo a través del diálogo tónico como señala Camps (2007). Este rol es una construcción que **debe comenzar en la formación** y permitirá que las infancias evolucionen en su desarrollo. Morillo et al. (2018) enfatizan en el rol empático, de sensibilidad y de espejo de psicomotricistas, para así comprender la comunicación no verbal y sus mensajes. La formación corporal y la práctica psicomotriz son fundamentales entonces para la construcción de este rol.

Es así como la FAPee (2022) señala los ámbitos de intervención o funciones de psicomotricistas:

- **Diagnóstico**, con la finalidad de entender y comprender de manera integral a la persona, a sus capacidades y dificultades.
- **Preventivo**, para disminuir dificultades presentes o futuras, a nivel también de su desarrollo integral.
- **Educativo**, espacio donde se facilita y promueve la maduración dentro del currículo escolar.
- **Terapéutico** para intervenir en trastornos provocados a nivel del desarrollo global.
- **Formación, docencia e investigación** con el claro fin de formar psicomotricistas para el correcto desarrollo de la disciplina, innovaciones y ampliación de saberes.

Se puede destacar de la información que el **perfil de psicomotricistas** es:

- **Especialista con competencias específicas** que le permiten ser una o en experto en desarrollo infantil y de la persona, flexible y con respeto absoluto a las diversas individuales a las que acompaña y a sus necesidades.
- **Detecta dificultades del desarrollo**, lo evalúa y diseña intervenciones específicas para cada persona.
- En general, son profesionales con **alto grado de creatividad, comprensión del otro, garante de derechos y con mirada integral**.
- **Se capacita y actualiza** continuamente.

El perfil también tiene incorporadas características que le conduce a investigar para entregar datos, teoría y avances del dispositivo, de la técnica. Es así, que Mila (2018) habla de disciplina con intervención en educación y ámbito sanitario, como reafirma Hernández Fernández (2021) por su trascendencia profesional, **siendo una doctrina científica**, no solo es metodología o técnica, sino que es disciplina por sí misma.

1. Aparece la información que se relaciona con la **mirada psicomotriz**:

- Es coherente con el enfoque de derechos y los garantiza.
- Respeto a la individualidad y la singularidad de cada persona.
- Es integral en su mirada hacia el ser humano, entendiendo que su estructura actual es la estructura familiar e histórica de cada niña y niño.
- Respeto y considera la historia de cada persona.

Existe en Chile la **mirada con enfoque de derechos de la psicomotricidad**, Melo (2020) señala que la psicomotricidad garantiza el juego y la autonomía, lo que asegura el cumplimiento que mandata la declaración de derechos del niño. Al mismo tiempo, Mila (2008) guía la mirada psicomotriz respetuosa hacia la singularidad e individualidad de cada historia construida desde la particularidad de cada persona, que coincide también con el enfoque de derechos.

El **dispositivo técnico** es otro de los conceptos aportados en esta tesis y se puede definir como el conjunto de estructuras espaciales, temporales, materiales y profesionales, como señala Aucouturier (2021). Es en este dispositivo donde se interviene disciplinalmente con competencias específicas y adquiridas en un proceso de formación que tiene también un encuadre definido como relatan Palomero Pescador et al. (2010):

La formación de los estudiantes debe cimentarse sobre tres ejes fundamentales: 1) un conjunto de contenidos teóricos, 2) el conocimiento práctico o profesional, y 3) un trabajo de formación personal. Tres dimensiones que deben combinarse para facilitar

la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal, todo ello en el contexto de un proceso personal e interpersonal de comunicación (p.345).

El dispositivo técnico, como señalan los autores anteriores, son dimensiones que permiten interiorizar, reflexionar y ajustar la corporalidad para poder gestionar la psicomotricidad, no como una sala de psicomotricidad, sino como un espacio que promueve el desarrollo integral, dando relevancia a la actividad mental y emocional (Sugrañes y Ángel, 2007). Dicho de otra manera, no sería un conjunto de actividades para desarrollar capacidades infantiles que rindan en lo escolar, va más allá, les permite conocerse, descubrirse y comunicar.

3.5.2.5 Campo laboral para psicomotricistas

Otra aportación es que se presenta y certifica **el campo laboral de la psicomotricidad en el ámbito de la salud, educación y socio comunitario** (Berruezo, 2000), ya sea en proyectos estatales, públicos o como una herramienta laboral de emprendimiento autónomo, que podría averiguarse porque puede ser parte del sistema de competencias. También se evidencia un importante porcentaje de inclusión laboral. Como demuestran los datos, de 1.289 especializadas y especializados, el 88,4% ha trabajado en psicomotricidad y en más de un lugar o ámbito laboral. Esto corresponde a 1.139 profesionales, lo que demuestra un buen rendimiento laboral de la psicomotricidad.

Si se realiza un cálculo de cuantos psicomotricistas se necesitarían hoy en cada escuela en niñas y niños de 0 a 6 años de Chile: Según datos del INE³⁵ (2017) la población infantil de 0 a 6 años en Chile es de 1.652.832, si se calculan grupos de 25 niñas y niños por cada psicomotricista y cada psicomotricista a cargo de 10 grupos (250 niñas y niños por cada psicomotricista), **se necesitarían 6.612 psicomotricistas** para el cumplimiento correcto del dispositivo técnico que proponen las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. Pensando que en 20 años se ha formado a 1.289, se revela la evidente falta de profesionales de la psicomotricidad o profesionales especializados en Chile.

³⁵ Instituto nacional de estadística de Chile.

Esto reafirma aún más la idea de crear la licenciatura y más especializaciones, porque en la actualidad cada psicomotricista formado, estaría a cargo de 1.282, niñas o niños, lo que es absolutamente imposible y deja a la infancia sin una disciplina que garantiza su desarrollo pleno. Para esto debería crearse un proyecto piloto, donde se implemente el dispositivo gestionado por profesionales con formación. Esta propuesta estará presente en el apartado de propuestas futuras.

Pero a partir de esta información, se debe señalar que la inclusión de psicomotricistas a las instituciones laborales son diversas y dependen en gran medida de la formación de la persona, lo que designa la importancia de las competencias no solo técnicas de la sala de psicomotricidad, sino de comunicación de sus beneficios para la niñez, familias, proceso escolar y social. Aparecen tres maneras de incorporación en el cuestionario en la pregunta abierta C1:

1. **Nula**, no se pudo incorporar por falta de preparación, porque se siguió trabajando como otra profesión, por falta de escucha de directivos.
2. **Difícil**, pero se logra porque la práctica y sus resultados positivos comenzaron a ser vistos por todo el equipo escolar. En esta alternativa los directivos escucharon finalmente, pero no fue fácil.
3. **Fácil**, por diferentes motivos: en la institución ya existía una o un especialista en psicomotricidad o la dirección entendió de inmediato la necesidad de un proyecto de psicomotricidad.

Lo anterior demuestra que es fundamental el **conocimiento de la psicomotricidad y el rol de psicomotricistas** para la inclusión de un proyecto, no solo comunicados por psicomotricistas, sino que, con el fundamental aporte del estado, quien, en este punto, ha estado ausente. Esto lo ha realizado la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español FAPee, (2021) donde difunde de manera pública y de acceso universal en su página web, toda la bibliografía de libro de psicomotricidad y revistas de la disciplina en España.

3.5.2.6 Ámbitos de intervención psicomotriz

Otra colaboración de esta investigación es que la psicomotricidad no está suscrita solo a la educación, como lo proponen los documentos estudiados, sino que actualmente se está interviniendo en diferentes ámbitos laborales. Además, existe un reconocimiento de otras profesiones en los equipos escolares que si reconocen la importancia de psicomotricistas apoyando el proceso del desarrollo y educativo. Relativo al campo laboral aparecen las siguientes especializaciones y se citan autores o documentos que la certifican:

Tabla 117

Ámbitos laborales e intervención psicomotriz de profesionales con especialidad de Chile

Especialización o ámbito de intervención	Bibliografía de respaldo
1. Educación psicomotriz.	Sassano, M. (2008).
2. Psicomotricidad en Atención Temprana	Asociación profesional de psicomotricistas (2022)
3. Terapia psicomotriz.	Larraín, (2022) Benincasa, Acebo, Luna, Masabeu y Morales, (2018).
4. Adolescentes.	Mila, J. (2018).
5. Gerontopsicomotricidad.	Demarchi, Peceli, Vázquez y García (2015).
6. Adultos.	Carta, C. M., & Castellani, M. N. (2019).
7. Formación de psicomotricistas.	Camps, Mila, García, Peceli, y Tomás, (2011).
8. Formación inicial de profesionales	Domínguez, y Sánchez, (2010).
9. Prenatal.	Psicomot, (2017)

Nota. Se presentan los ámbitos laborales e intervención de profesionales que se han formado y que están incluidos en diferentes lugares de trabajo

Pero la psicomotricidad en las últimas décadas ha extendido su campo de intervención que pueden aumentar y agregarse a la intervención en Chile también, tal vez dependiendo de las necesidades de las personas o de la capacidad innovadora de cada psicomotricista.

Algunos ejemplos son:

- Psicomotricidad y psicoanálisis, Rodríguez Ribas (2017)
- Psicomotricidad en Educación especial, Lázaro et al. (2006)
- Anatomía e identidad, Sigüero (2021)
- Psicomotricidad hospitalaria, Rizo (2019)
- Psicomotricidad constructivista, Hernández Fernández (2021)
- Psicomotricidad en el campo laboral, Castelletti et al. (2019).
- Psicomotricidad y género, Lesbegueris (2015)
- Psicomotricidad y políticas públicas con enfoque de derechos, Melo, (2020)
- Grafomotricidad, Riaño (2004)

Es una contribución la evidencia de que profesionales que se especializan, siguen en formación continua y, por otro lado, que la innovación y valentía es parte de su estructura personal y se potencia en la formación. Pese a esto, no existe aún la incorporación de especialidades en las instituciones formadoras, o son escasas.

3.5.2.7 Educación de calidad y psicomotricidad de calidad

Todo indica que la calidad de la educación se basa en estándares que cumplir. A partir de la información obtenida en las normativas e instrumentos de obtención de datos, aparece este aporte de que la educación de calidad no solo son estándares y que la psicomotricidad también puede señalarse como una disciplina que debe tener una calidad que resguardar.

La ley 20.529 para el aseguramiento de la calidad lo relata:

Artículo 2°.- El Sistema actuará sobre la educación formal, de acuerdo a los objetivos generales y sus respectivas bases curriculares señalados en la ley N°20.370, General de Educación, y operará mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los

establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación. Asimismo, el Sistema contemplará los recursos necesarios para su adecuado funcionamiento (p.1).

Pero la misma ley relata que “una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral” (p.1), que en conjunto con lo que aparece en esta discusión, se podría definir que la educación y psicomotricidad de calidad sería:

- El **enfoque de derechos** y que a través del ciclo evolutivo se garanticen siempre los derechos de la niñez.
- Es un proceso que está relacionado con el **desarrollo personal** y enfocado en el futuro adulto y no con la entrega de contenidos que limita el desarrollo integral.
- **La inclusión y el respeto a la diversidad** que permite una sociedad respetuosa y tolerante de las diferencias y capacidades.
- La **mirada integral hacia la infancia**, desde sus derechos y no desde las necesidades adultas.
- La importancia de **la familia como eje principal** de formación de cada niña y niño en valores, éticas, ritos e hitos sociales y culturales. Por lo tanto, el rol de la educación iría también en el acompañamiento y formación de la familia.
- Las **competencias profesionales** y la especificidad de los roles expertos con conductas que permitan las garantías de derecho y el desarrollo pleno de cada niña y niño.
- La **interdisciplina entre salud, educación y comunidad** para el respeto a las etapas del desarrollo y a la historia evolutiva de cada niña y niño para garantizar el desarrollo pleno y que se construya en bienestar.
- **Formación de seres humanos integrales** con nivel altos de autonomía, capaces de insertarse con respeto en el ambiente y relacionarse de forma tolerante con todos los elementos de la sociedad.

- **Tiene la característica de conexión con la sociedad chilena** y sus avances, con innovaciones que deben colocar a la sociedad en el punto de avance tecnológico, en investigación e innovación.
- **Capacidad de transformar** familias, sociedad y países para el bienestar de todas y todos.
- Capacidad de estar siempre a la vanguardia en los avances metodológicos y tecnológicos a través de **la formación continua**.

La posibilidad de creación de requerimientos o criterios específicos y fundamentales de la formación de psicomotricistas o, dicho de otra manera: la psicomotricidad de calidad es otro aporte de este estudio. Esto puede generar una meditación frente a la psicomotricidad que no es psicomotricidad, que errores se comenten y que efectos significativos o negativos tiene en la infancia. Como plantean Ferre-Rey et al. (2021), la psicomotricidad con psicomotricistas formados (dinámica) tiene una mayor significancia en el desarrollo infantil que la psicomotricidad normativa (de circuitos y juegos dirigidos).

Como consecuencia de lo anterior, aparece la posibilidad de definir la psicomotricidad de calidad, basándose en la información analizada:

1. Formación organizada con los **tres ejes de formación**: teoría específica, formación corporal personal y práctica psicomotriz.
2. **Adquisición de competencias específicas** para asegurar la técnica de intervención.
3. **Garante de derechos**, respetando las necesidades de cada niña, niños y sus familias, promoviendo la expresividad psicomotriz, respetuosa de la historia de cada persona, promoviendo tiempos y espacios para acompañar el desarrollo integral.

Así pues, como consecuencia e implicancia de esta tesis debería promoverse y gestar:

- La **construcción de redes en la psicomotricidad chilena** y trabajo en conjunto, planificado y organizado según las experiencias y proyectos ya existentes.

- La **comunicación y difusión** debería gestionarse en unión y con la mirada puesta en las necesidades de bienestar de la infancia y sus familias,
- El **ego profesional debería estar gestionado** para poder enfocar más aún los objetivos de la psicomotricidad de la manera más correcto posible y apegada a los derechos infantiles.
- El **avanzar hacia la creación de la licenciatura e incorporación al código sanitario**.
- Trabajar en el proceso de manera científica a través de **investigaciones, máster y doctorados**.
- La situación planteada anteriormente debería **crear intercambios entre instituciones chilenas e internacionales**, a través de convenios, congresos y pasantías.

3.5.3 Contradicciones e incongruencias

Es necesario agregar o complementar los hallazgos y aportes con las contradicciones que aparecen en los datos. Por ejemplo, en las entrevistas aparece la idea de que las leyes están bien orientadas y como se demuestra a lo largo de este estudio, tienen fundamento, son innovadoras y centradas en la infancia, **pero el problema se presenta en la práctica, en la aplicación de técnicas que se deben estar en sintonía y coherencia con las leyes**.

Por consecuencia se presenta la siguiente incongruencia: el estado es garante de derechos infantiles e instaura la psicomotricidad como parte de las innovaciones pedagógicas para la calidad de la educación, pero su intervención llega solo hasta el escrito y lo traspassa de una manera incompleta a orientaciones técnicas, un manual, material y capacitaciones sin especialistas, que no tienen seguimiento y que no se conoce su malla curricular o proceso y no existen evidencias de lo contrario.

En Chile no es el marco discursivo lo que falla, sino las implicancias prácticas es ahí donde hay un Delta, en las implicancias prácticas, por ejemplo, el Chilecrececontigo al inicio, al inicio estoy hablando de los años 2000–2009, hubo muchas experiencias donde en los municipios se instalaron salas de juego alternativas a los consultorios ...

pero que pasa que la lógica es eficiente, eficientista, costo beneficio dice no, pero las prestaciones no pueden durar más de 3 meses porque no se sostienen económicamente, entonces reemplazan en ese programa por otros o por otra, por otras iniciativas que no es lo mismo que respetar los tiempos de juego, de maduración y desarrollo de los niños (E2).

En el rol de psicomotricistas, falta que el estado tome iniciativas serias y contundentes en las técnicas de intervención para el núcleo *corporalidad y movimiento* y en especial, establecer conexión con quienes practican a diario la psicomotricidad y pertenecen a equipos escolares, sociales y de salud. Debería existir este trabajo en conjunto con psicomotricistas de experiencia que trabajan día a día en proyectos de diferentes instituciones.

Esto se debería trasladar también a las formaciones de psicomotricistas que en las entrevistas aparecen, donde el estado no tiene evidencia de los resultados y beneficios que han otorgado a las instituciones donde se han incorporado estos proyectos estatales. Esto se demuestra porque el 100% de respuestas del cuestionario son de profesionales que se formaron en universidades extranjeras, universidades o instituciones privadas de Chile, esto quiere decir, que no se pudo acceder a formados por el estado porque no han existido o porque solo sería una capacitación y no una formación.

Al contrario, las instituciones donde se han formado las y los profesionales, demuestra que el total se ha especializado por motivación propia y que a través del dispositivo (sala, tiempos, espacios, formación, competencias, técnica de intervención y trabajo transdisciplinario) están aportando a la calidad de la educación y al desarrollo infantil.

Aparecen dos ideas claras en las entrevistas: una es que el estado está colocando salas de psicomotricidad, material y capacitaciones, pero no se evidencia acompañamiento al proceso posterior, al contrario, se advierte desconocimiento de como siguen las salas que se han formado de parte del Mineduc hasta el momento, lo que denota que este proyecto está a cargo de profesionales sin formación o sin práctica psicomotriz.

El Ministerio de educación está instalando 40 salas de psicomotricidad en distintas comunas de Santiago, con un convenio firmado entre el Ministerio y los departamentos de educación municipal y otras tantas en la Quinta región, pero con ellos hicimos una formación mucho más profunda, que yo diría que es equivalente en horas de docencia a un diplomado, entonces con lectura, con análisis de video (E2).

Cualquiera puede hacerlo tan mal porque la ley no advierte nada de eso, no es el psicomotricista quien qué puede hacer psicomotricidad, cualquiera puede hacerlo sin tener la más mínima información. Y es el peligro y un riesgo súper grande. Y ahí, por eso te hablaba de la experiencia de los malos profesionales que hemos tenido. Son gente sin formación que se le ocurrió que la sala de psicomotricidad podía ayudar a los niños a estirar las piernas. Y generó y abrió proceso que no tenía que abrir porque no tenía las competencias para contener (E6).

La segunda idea es opuesta a las entrevistas de la educación pública: especialistas tienen dudas respecto a lo que hace el ministerio en relación con la implementación de proyectos de psicomotricidad, no se conoce quienes forman en psicomotricidad, quienes entregan los fundamentos técnicos de la psicomotricidad. Es decir, existen discursos diferentes: el estado habla de salas de psicomotricidad y especialistas hablan de proyectos con dispositivos integrados por más factores que solo la sala de psicomotricidad.

Ambas ideas quedan reflejadas en las siguientes citas:

Entonces, en experiencias que están directamente ligadas a los aprendizajes esperados hasta el 2017 que la propuesta del programa cambia y comenzamos a instalar salas de psicomotricidad, en el entendido y en el gran hecho de poder incorporar la importancia que tiene la conciencia corporal, el registro, el movimiento en los procesos formativos como gran cosa (E1).

La capacitación es en el programa. Las capacitaciones hoy día son en aprender las nuevas bases curriculares de párvulo, por ejemplo. En apropiar el currículum, digamos.

Pero las dudas de la educadora son, pero gigantes, porque hay conceptos, hay técnicas, hay incluso trabajos que presentan en esta base que ellas no conocieron, ellas no han vivido, no han experimentado y tú sabes que toda vez que el ser humano y los niños experimentan, es como aprenden y esa es la clave, digamos, para esta pega por lo menos. Y ellas tratan, digamos de formarse, pero no encuentran un lugar o la escuela tampoco, ni el sistema les proporciona una formación desde ahí, desde lo vivencial, desde la experiencia y entonces es teórico sigue siendo teórico toda la capacitación, claro, absolutamente ellas necesitan formarse (E6).

Capítulo IV:
Conclusiones, Propuestas futuras, fortalezas y
debilidades

4. Conclusiones y propuestas futuras

En este cuarto capítulo se entregan conclusiones y propuestas que se han generado a partir del análisis de datos y su discusión realizados en el proceso anterior. Estas conclusiones pueden ser consideradas también una declaración o aportación de conceptos, que se convierten en una colaboración a la psicomotricidad y psicomotricistas de Chile. También aparecen en este proceso proyectos futuros que dan pautas de qué hacer con la inclusión de la psicomotricidad como política pública en la educación, salud y sociedad.

Paralelamente, es el término de un proceso, por lo tanto, los proyectos o propuestas futuras tienen la intencionalidad de concretar los datos obtenidos y ser un aporte a la psicomotricidad de Chile, a las familias, profesionales de la educación y salud, pero principalmente a la infancia del país, lo que dará continuidad a estos resultados, análisis y conclusiones. Como primera idea, se reafirma que la disciplina debería estar presente en las políticas públicas hace mucho tiempo garantizando derechos, previniendo dificultades del desarrollo y apoyando a las familias, por lo tanto, es el comienzo de otro proceso que debería ser más activista para garantizar derechos infantiles dando a conocer los beneficios de la psicomotricidad.

Se recuerda que el problema planteado es que la infancia de Chile evidencia dificultades en su desarrollo infantil a partir de la desigualdad e inequidad en la que se encuentran desde el momento de nacer. Frente a esta situación, se han creado normativas que buscan equiparar desde edades tempranas las oportunidades que permitirán un mayor bienestar en cada niña y niño, sus familias y su entorno. La psicomotricidad y el psicomotricista aparecen como innovación pedagógica, pero no existe como profesión de pregrado o en el listado oficial de profesionales.

Queda resuelto, porque si existen normativas con enfoque de derechos que promueven el bienestar infantil y de sus familias con el objetivo de disminuir la brecha de la desigualdad desde el nacimiento. Dentro de estas normativas aparece la psicomotricidad y quienes la gestionan: *psicomotricistas y sus competencias*, con la intención de aumentar la calidad de la

educación acompañando el desarrollo, sus características y necesidades. Pero algo pasa en el camino porque existe desconexión entre las instituciones, se sigue confundiendo la disciplina de la psicomotricidad con otras profesiones y no se publica información científica de sus beneficios.

A continuación, se entregan conclusiones contestando las preguntas y los objetivos planteados.

4.1 Conclusiones

Para comenzar se concluye que la desigualdad e inequidad en la estructura educativa, salud social y económica de Chile afecta a la infancia del país evidenciadas en dificultades generales del desarrollo provocadas por estrés, mal trato, falta de garantías de derechos, educación deficiente en calidad y con familias que no siempre pueden solventar las necesidades básicas de cada niña y niño, lo que ha conducido a cifras que preocupan profundamente a la sociedad y actualmente al estado.

Pregunta 1:

¿Puede la psicomotricidad y el psicomotricista colaborar a la calidad de la educación de Chile?

La psicomotricidad colabora a la calidad de la educación al estar inserta en la ley educativa y ser una metodología que acompaña a la infancia, contribuye a la equidad, inclusión, calidad de la educación, prevención y, además, colabora en **disminuir y prevenir las dificultades que se provocan en la salud mental**, que también se ve afectada con las disparidades educativas, sociales y económicas.

Una entrega clara y precisa de las *Orientaciones técnicas y teóricas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, es **la mirada de psicomotricistas** que coincide con el enfoque de derecho, uno de los puntos de unión que establece la coherencia y relación entre la psicomotricidad y las normativas de Chile e internacionales. Esta congruencia convierte a **la psicomotricidad en una disciplina garante de derecho** por las competencias y mirada de respeto de psicomotricistas y porque el dispositivo tiene componentes garantes como el juego, la expresión, la individualidad y otros.

Pregunta 2:

¿Ayudaría la psicomotricidad a disminuir la brecha que se provoca en el desarrollo infantil por la desigualdad e inequidad?

Es una disciplina que potencia el desarrollo infantil a través competencias propias de psicomotricistas, con mirada y conductas específicas de acompañamiento y disponibilidad a necesidades de cada niña y niño, mediación que permite el avance del desarrollo, apoyo a las familias y transformación del entorno, **por lo tanto, ayuda a disminuir la brecha que se provoca en el desarrollo provocada por la desigualdad e inequidad.**

Es así como psicomotricistas son especialistas que deben conocen en profundidad el desarrollo infantil y así poder estar disponible a las características de la singularidad de cada persona. Es fundamental entender que **la disponibilidad permite observar las reales necesidades de cada persona** y así poder mediar, por lo que la técnica no va sobre solamente sobre sus dificultades, sino hacia los factores que provocan estas dificultades.

Pregunta 3

¿Perciben otros profesionales la importancia del psicomotricista en el desarrollo infantil y en el proceso escolar?

La perciben, pero principalmente en colegios, escuelas o instituciones de salud donde el proyecto ha sido instalado y gestionado por profesionales con competencias que le han permitido la comunicación de los beneficios y el proceso de cada niña y niño. Los datos arrojan que **la mayor dificultad es explicar lo que es la psicomotricidad, su dispositivo y el rol de psicomotricistas** cuando las instituciones no la conocen o tienen un concepto equivocado de su método, encuadre y competencias de profesionales especializados.

Cuando otras profesiones logran conocer y visualizar los avances y transformaciones de las infancias reconocen la importancia de los proyectos psicomotrices. Además, las y los psicomotricistas logran incluir temas como las garantías de derechos, la mirada de respeto a la infancia como personas y esto logra modificar también, la mirada de otras profesiones.

Pregunta 4:

¿Por qué el estado no ha promovido la profesión del psicomotricista y su inclusión en el sistema educativo a nivel nacional?

Esta pregunta queda **más inconclusa**, pero una de las causas principales es porque su proyecto es **instalar salas de psicomotricidad** a través del *Programa y departamento de Corporalidad y Movimiento* como un dispositivo material, **sin contemplar la formación de psicomotricistas** para la adquisición de sus competencias y acompañar el desarrollo, es más, no creen que Chile pueda en un plazo corto crear la licenciatura.

Otra causa podría ser que **la especialización ha sido un emprendimiento de cada profesional** desde el año 1985 y no un mandato o política pública de cada institución o del mismo estado, quien ha quedado atrás sin propuestas concretas que sean igualitarias para todas las infancias y sus familias o con una política pública que realmente impacte a la niñez de Chile.

El mayor aporte a las garantías de la infancia es la *Ley Chilecrececontigo*, pero en ninguna evaluación de sus programas o proyectos aparece como sus intervenciones han permitido disminuir la brecha en el desarrollo infantil, como se han superado rezagos o que técnicas o disciplinas han sido significativas en las infancias en este ámbito.

Objetivo específico 1:

Constatar la presencia de la psicomotricidad en las nuevas bases curriculares de educación de párvulos de Chile.

Se constata la presencia de la psicomotricidad en las nuevas bases curriculares de Chile. El origen de esta presencia es a partir de:

Se firman **dos convenios fundamentales**: *la Declaración de derechos del niño* (Unicef, 1990) y *la Agenda de desarrollo sostenibles* (ONU, 2015) en un claro y determinado compromiso del estado de Chile para superar las consecuencias de la desigualdad e inequidad que afectan profundamente a la infancia y a sus familias. La firma de estos convenios internacionales de derechos infantiles y sociales guían al país a un primer cambio de garantías a la infancia con la promulgación de la ley de protección integral 20.379, Chilecrececontigo en el año 2009, donde por primera vez se nombra al especialista en psicomotricidad como parte de las intervenciones recomendadas en orientaciones técnicas de esta normativa.

En una nueva intención se promulga la nueva ley General de Educación, 20.370 en el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, 2014–2018, donde se da un giro hacia la **educación de calidad, pública, inclusiva y con enfoque de derechos**. Se implementa durante el segundo gobierno del presidente Sebastián Piñera 2018–2022, que, pese a la crisis social y a la pandemia mundial declarada en el 2019, continúa su proceso de implementación.

En este cambio **se incorpora a la psicomotricidad dentro de las innovaciones pedagógicas** de la nueva ley, a través de las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* y que nacen del *Núcleo Corporalidad y Movimiento* de las nuevas *Bases curriculares de educación parvularia (2018)*, normativas que son resultados de este nuevo cambio de mirada hacia la infancia con enfoque y garantías de derechos.

Estas *orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* presentan de manera correcta el dispositivo técnico de la psicomotricidad, nombra **al psicomotricista con 19 competencias que necesita adquirir** en una capacitación (no nombra la formación) y que están alineadas con las propuestas de diferentes psicomotricistas del circuito mundial. Entonces, **la disciplina en Chile es una especialización de 3 ejes que se entrega actualmente en dos másteres y un diplomado**, pero que tiene historias de formación y proyectos desde el año 1985.

Recapitulando, el comienzo de toda ley de infancia es la Convención de Derechos del Niño, donde se plantea el derecho al desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, así como también al esparcimiento, el juego y la cultura. **Esto convierte al movimiento y al desarrollo infantil en un derecho**, y el rol de la psicomotricidad es garantizarlos por su mirada integral, de respeto a la individualidad, singularidad y escucha a la expresión de cada niña y niño, que promueve y acompaña el desarrollo. Por ende, la psicomotricidad es garante de los derechos infantiles, asegurando la expresión, juego y movimiento para promover el desarrollo infantil pleno y en bienestar y prevenir las dificultades que originan los factores de riesgo social.

La psicomotricidad tiene dos formas de estar presente en las normativas chilenas relacionadas con la infancia:

- **En su teoría, fundamento y paradigma**, en coherencia con el enfoque de derechos como primer punto, en segundo lugar, sus bases neurocientíficas y psicológicas de respeto a las necesidades que le permitan el desarrollo pleno de cada persona y con el apoyo a las familias y sus entornos.
- **En su técnica de intervención**, presentado en las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, donde se entrega el dispositivo, sus tiempos, espacios, competencias y rol de psicomotricistas.

Objetivo específico 2:

Demostrar el aporte de la psicomotricidad al desarrollo infantil a sus necesidades actuales en Chile.

Se definen **los beneficios de la psicomotricidad** no solo para la infancia, sino que para las familias y entornos de desenvolvimiento de la niñez: escuela, salud y sociedad. Estos beneficios son mayor desarrollo, gestión de las emociones, mejores niveles de autonomía y conductas inclusivas, cambio de mirada en equipos y familias y detección de los obstáculos que se le presentan a las infancias y que no permiten su desenvolvimiento pleno. Por lo tanto, se demuestra que **el apoyo de la psicomotricidad es a la infancia de Chile y sus necesidades actuales de manera integral, en todos los ámbitos del desarrollo: social, cognitivo, motor, emocional y personal, pero, además, es también a sus familias, escuelas y entorno social,** porque es una disciplina que puede establecer puentes entre el desarrollo y los ambientes de este.

Pese a lo anterior, psicomotricistas están ausentes como uno de los encargados de acompañar al desarrollo infantil, a pesar de ser mencionado en las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*. **La psicomotricidad puede ser una especialización o profesión que debería convertirse en política pública como un espacio de oportunidades para la adquisición de competencias o habilidades relativas a la infancia y que son necesarias para el aprendizaje escolar.** Es una real posibilidad para aportar a la calidad de la educación, desde una mirada respetuosa, adecuada y con evidencia científica.

En consecuencia, la psicomotricidad es garante de derechos y aparece nombrada en las normativas y leyes educativas a través de orientaciones técnicas, que describen el dispositivo temporal, espacial y las competencias del psicomotricista. **Se transforma, entonces, en una metodología que debe estar presente en espacios educativos, ya que su ausencia vulnera los derechos infantiles.** Por tal motivo, se debe avanzar en la creación de la profesión de psicomotricista y así aportar a la educación de calidad en Chile.

Entonces, se puede concluir que el estado de Chile ha promovido leyes y normativas que permiten la inclusión de la psicomotricidad, pero sin incluirla, en una contradicción que se justifica en que se piensa que es la sala de psicomotricidad sin formación completa para la inclusión del dispositivo completo. Ha faltado pedir colaboración a quienes son psicomotricistas y tiene una trayectoria laboral, formadoras y formadores de Chile y del extranjero.

Objetivo específico 3:

Seleccionar las competencias a adquirir por psicomotricistas durante su formación específica.

Se concluye que **la psicomotricidad es una especialización en Chile y en otros países es una licenciatura**, cuyo dispositivo técnico tiene enfoque de derechos y está comandado por psicomotricistas con **especialización constituida por 3 ejes donde se adquieren y desarrollan competencias que le permiten acompañar** al desarrollo infantil y a toda la línea evolutiva, familias y entornos en los ámbitos de la educación, salud y sociocomunitario. Esta formación debe estar dirigida por psicomotricistas con experiencia y diversificación de su práctica psicomotriz para que incorpore en la formación la supervisión de casos y de la práctica.

En el caso de Chile, **las competencias presentes en las *Orientaciones Teóricas y Técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* son 19 y están sugeridas para el ámbito de la educación de 0 a 6 años**, pero profesionales especializados han sido capaces de incorporar el dispositivo en otros ámbitos posibles, como en salud y sociocomunitario y desde la niñez a la vejez, por lo que se hace necesario aumentar las formaciones y sus especialidades, pero resguardando la calidad, que al menos por ahora pasa por los 3 ejes, el enfoque de derechos y responsabilidad ética y profesional de presentante ante las necesidades de la niñez, sus familias y el entorno con la mejor preparación posible.

Se seleccionaron las competencias que sugieren las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad* (Mineduc, 2017) y que deberían estar presentes en las

formaciones a través de los tres ejes de formación. Se concluye que según las y los especializados, son competencias conocidas. Se presentan a continuación:

Tabla 118

Competencias en orden de prioridad o relevancia según profesionales con formación

Competencias	Porcentaje
C1: Respeto las habilidades de cada niña y niño	78,70%
C2: Práctica psicomotriz	76,80%
C3: Acompañar y apoyar al desarrollo infantil	75,80%
C4: Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad	74,90%
C5: Observación	74,40%
C6: Disponibilidad	67,60%
C7: Expresividad psicomotriz	65,20%
C8: Mediación	64,70%
C9: Gestión emocional	61,80%
C10: Teoría de la psicomotricidad	56,00%
C11: Empatía	55,60%
C12: Cuerpo en relación	52,20%
C13: Comprensión del otro	50,20%
C14: Relación consigo mismo	45,40%
C15: Seguridad	33,80%
C16: Creer en la persona	22,70%
C17: Elaboración creativa	17,90%
C18: Percepción	14,50%
C19: Estrategia	11,60%

Nota. Competencias en orden de prioridad otorgada por profesionales de Chile con formación

Estas competencias **han permitido también el cambio y transformación de los equipos directivos y profesionales porque los beneficios han sido comunicados eficientemente por psicomotricistas con formación**, quienes han sido capaces de evidenciar los avances de las infancias y han incorporado la mirada de respeto y derechos con reflexión y evidencias. En este punto es fundamental el estudio y formación continua, además de la compañía y flexibilidad de los equipos. Entonces, **psicomotricistas son un puente de comunicación entre la niñez y profesionales de otras áreas**, sobre todo de quienes no han sido capaces aún de modificar su mirada hacia los derechos y respeto a la infancia y sus reales necesidades.

Objetivo específico 4:

Explicar el proceso de incorporación del psicomotricista en la práctica laboral del sistema educativo.

Se puede concluir que **el espacio laboral existe y es diverso tanto en el ámbito de la educación, la salud y social o comunitario**. La alta empleabilidad de psicomotricistas demuestra que su ausencia es una falta del sistema, principalmente del estado, porque no ha trabajado en la inclusión de psicomotricistas para apoyar el desarrollo integral de las personas. Hasta ahora, el proceso de incorporación al ámbito laboral es a partir de la especialización y luego con la presentación de proyectos.

Se entiende que **la incorporación de la psicomotricidad es a partir de las competencias de profesionales con especialización en una formación específica** con capacidades de crear el dispositivo técnico de la manera correcta, al contrario, no es por construcción de salas de psicomotricidad y entrega de materiales, ya que **la técnica de intervención depende de competencias y no de materiales**.

Las universidades tienen un rol fundamental pero deficiente con la psicomotricidad y se les cuestiona su falta de apego a la disciplina. Aparte de másteres o diplomados la ética permitiría ser más rigurosos en conceptos y encuadres de los contenidos que se entregan en la psicomotricidad y derechos infantiles. **Una de las conclusiones principales es que no solo psicomotricistas deben tener conductas garantes de derecho, sino que toda profesión que trabaje con las infancias.**

En la actualidad, **la psicomotricidad es una herramienta laboral y su mejor adquisición es a través de diplomados**. El grado académico de un máster aportaría en investigaciones y artículos científicos, pero la técnica del dispositivo debe adquirirse en una formación más específica.

Hasta el momento en Chile no se han generado doctoras y doctores en psicomotricidad como se ha concretado en España (FAPee 2021), esta es una de las primeras tesis doctorales de psicomotricidad y en el mes de mayo del 2022, se doctoró la primera psicomotricista, la Sra. Josefina Larraín. Por lo tanto, ya se han activado acciones académicas, es una de las deudas que se deben proyectar para el futuro como plan.

Otra de las conclusiones es que **las competencias son fundamentales en el currículo de formación de psicomotricistas y deben incorporarse a través de 3 ejes que permiten gestionar la instalación y sostenibilidad del dispositivo psicomotor.** Estas competencias deben ser evaluadas y tutorizadas por psicomotricistas y en un proceso de formación que permita la reflexión constante del rol de quienes se han especializado. Este es un asunto primordial en la incorporación de psicomotricistas al mundo laboral.

Objetivo general:

Determinar el rol de la psicomotricidad y psicomotricistas en el desarrollo infantil y su aporte a la calidad de la educación señaladas en las nuevas políticas educativas de primera infancia de Chile.

El rol de la psicomotricidad en el desarrollo infantil es de **acompañamiento, reparación y prevención de las dificultades**, que, en el caso de Chile, provoca la desigualdad e inequidad que hace décadas afecta a la niñez. También tiene el **rol de garantizar derechos infantiles y transformar la mirada de las instituciones que trabajan con infancias.** Este es un mandato de la nueva ley educativa, donde el enfoque derechos genera nuevas normativas de 0 a 6 años, en las que **aparece la psicomotricidad y psicomotricistas con competencias específicas**, como una oportunidad de resguardar y garantizar derechos fundamentales de niñas, niños y sus familias y que potencien al máximo su desarrollo en bienestar lo que **les habilitará de mayores herramientas de aprendizaje en todos sus ámbitos, para una plena inclusión y participación social en el futuro.**

Es entonces su aporte a la calidad de la educación es **la mirada garante y de respeto a las infancias y acompañamiento a su desarrollo, en su reparación y potenciación.**

También cumple un rol en **la salud mental**, tanto en su prevención como en su reparación, comenzando en proyectos de psicomotricidad educativa e incorporando **la terapia psicomotriz** en escuelas, centros de salud y sociales. Su mirada integral y respetuosa permite apoyar el proceso de desarrollo evolutivo de las infancias y comprender desde cada historia las posibilidades y dificultades de cada persona, lo que aportaría a su bienestar integral.

Tiene, además, una función en **el apoyo a la crianza** para favorecer y potenciar el desarrollo infantil, pero también para prevenir dificultades futuras que repercutirán en los procesos de aprendizaje y socialización. Este aporte es elemental en la calidad educativa, porque es un puente entre la salud, educación y sociedad. Este rol es específicamente acompañando a las familias e instituciones.

Son las y los **psicomotricistas especialistas en el desarrollo que deberían estar presentes en todos los procesos de desarrollo**, sus competencias permiten garantías de derecho que proporcionan bienestar. En este sentido, en Chile falta la acción del estado para incorporar la especialización en el ámbito educativo, de salud y social, pero también las universidades no han generado situaciones de apoyo a la psicomotricidad. Esta situación puede entonces, considerarse una vulneración de derechos infantiles.

En definitiva, **Psicomotricistas** pueden colaborar a cambiar la mirada en las instituciones hacia la infancia, mirada de respeto y centrada en las necesidades del desarrollo de cada niña y niño.

4.2 Propuestas futuras

Las propuestas son proyectos que tiene la oportunidad de apoyar y colaborar al avance de la psicomotricidad como disciplina indispensable en la infancia, sus familias y al entorno escolar, de salud y social. Son ideas que necesitan del apoyo de psicomotricistas y de instituciones relacionadas con la infancia y el desarrollo humano, además del estado.

Entonces como primera sugerencia se debería crear una mesa de trabajo convocando a todas y todos los profesionales de Chile, Latinoamérica y Europa para robustecer a la psicomotricidad con la intención de hacerla política pública. Las dos instituciones fundamentales del estado sería el Ministerio de Educación, ChCC y debería participar también el Ministerio de Salud. Igualmente, este llamamiento debería ser a todas las instituciones que quieran participar en red.

Igualmente se podría crear una red o canal de comunicación entre profesionales, formaciones, formadoras y formadores e instituciones que tienen proyectos de psicomotricidad que permita el intercambio y difusión de capacitaciones, formaciones y publicaciones de Chile y el mundo para permitir así el diálogo entre todas y todos.

- Como primera idea puede ser **un blog** donde se aloje información diversa y específica de psicomotricidad de manera regulada en equipos de trabajo, sobre todo para resguardar la especificidad de la psicomotricidad.
- **Un grupo de comunicación social** donde la difusión de la información y colaboración sea rápida. Por ejemplo, un grupo de Telegram que también esté administrado por un equipo que vele por el respeto y encuadre técnico, ético y de convivencia.
- Las dos situaciones anteriores permitirían crear **redes de comunicación de toda la psicomotricidad de Chile** en cada espacio personal y así aumentar la difusión de la información psicomotriz.

- Claramente las redes sociales son la base hoy de la difusión y deberían jugar un rol fundamental en la comunicación de la psicomotricidad, tanto en sus eventos como en publicaciones y proyectos.

Son **tres caminos académicos** lo que pueden desarrollarse en paralelo para poder cimentar el camino de la psicomotricidad con garantías de derecho hacia la infancia y personas de todo el ciclo vital. En estos proyectos se deben trabajar también en conjunto y con redes de apoyo para poder cautelar la calidad de la psicomotricidad que se instalará posteriormente en diferentes proyectos.

1. **La creación de la carrera y licenciatura** es el paso más importante que se debe dar en Chile con relación a la psicomotricidad. El procedimiento que arrojó el análisis de datos son acciones en paralelo que se deben ejecutar: La licenciatura en una institución universitaria y la incorporación al código sanitario de la figura profesional de la o el psicomotricista. Para esto es importante destacar que en esta tesis se redactó el perfil y rol de psicomotricistas, lo que aportará al camino de presentación de la técnica de intervención de psicomotricistas a la calidad de la educación.

Este proceso puede ser a modo de plan piloto con alguna universidad en asociación y con Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Así se puede comunicar la evidencia de los beneficios en la infancia y las repercusiones en la calidad de la educación.

2. **La creación de la segunda titulación** puede ser en paralelo al proceso anterior. En los datos obtenidos aparece que 5 profesionales tienen dos titulaciones y es una posibilidad que permite la legislación chilena. Por lo que también puede ser de manera paralela, o anterior a la creación de la carrera y así poder demostrar los beneficios del proyecto, avanzando a la creación de la carrera.

De la misma manera propuesta anteriormente, puede ser en convenio y trabajo en conjunto entre una universidad y Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en un proyecto piloto.

3. Un avance importante sería el incremento de formación, pero por sobre todo de **investigaciones**, por lo que la creación de máster oficiales y doctorados podría gestarse desde posibles convenios con instituciones ligadas a la psicomotricidad, en específico españolas por la cercanía a la psicomotricidad de Chile y porque van más avanzados en el tema de másteres y doctorados en psicomotricidad.

Este proyecto es fundamental para poder incrementar desde la formación correcta y con investigación la construcción de la metodología y su consolidación en el campo laboral educativo, de salud y social. La creación de estos proyectos debe ser creando redes académicas.

El camino académico debería estar acompañado por el científico y puede ser a través de la creación de un repositorio de investigaciones y su divulgación o la promoción de crear espacios de investigación entre diferentes instituciones universitarias. Además, según los ejes de formación de la psicomotricidad, deberían crearse instancias de estudio y formación continua:

1. **Investigaciones** para estudiar el impacto de la psicomotricidad en la educación, sociedad y salud.
2. **Publicaciones científicas** en diferentes espacios para difundir los avances y beneficios de la disciplina.
3. **Grupos de supervisión** para avanzar en la técnica de intervención, acompañar el proceso de profesionales y aprendizajes, contención y resguardo de la salud de profesionales.
4. **Seminarios** como difusión de la psicomotricidad a nivel nacional e internacional.

5. **Congresos** para congregar a diferentes psicomotricistas del mundo y compartir avances, innovaciones y proyectos de la disciplina.
6. **Generar pasantías** como posibilidades de compartir y aprender diferentes espacios psicomotrices. Pueden ser nacionales o internacionales.
7. **Formación continua** de la disciplina.

La propuestas o campos de nuevas líneas de investigaciones es una consecuencia inmediata de este estudio y que deberían producir publicaciones en el futuro inmediato después de finalizada esta tesis:

1. Estudiar **qué pasa con la política pública del movimiento**, porque existe desconexión entre la teoría y la práctica y poca participación del estado en garantizar derechos en este aspecto. Las cifras de desigualdad y salud mental se han profundizado pese a los esfuerzos que se hacen, se debería investigar por qué.
2. **La situación del desarrollo infantil de Chile**, para poder sostener desde las evidencias la inclusión de la psicomotricidad y psicomotricistas en las políticas públicas para el bienestar de la infancia. No existen cifras oficiales relacionadas con los ámbitos del desarrollo.
3. **También realizar un análisis de la salud mental infantil y de adultos cuidadores**, para así crear proyectos de intervención psicomotriz a este nivel.
4. Comenzar **el camino de creación de la licenciatura de psicomotricidad** en el contexto legal de Chile. Esto puede ser a través de la creación de la licenciatura, de la segunda titulación y la incorporación al código sanitario. Estas posibilidades podrían ser en paralelo las tres, pero si acompañadas por la creación de un plan piloto masivo de formación e inclusión de proyectos en un lugar específico para demostrar la metodología que se debe realizar.
5. Si la ley ha modificado conceptos a contenidos a partir de la neurociencia y otras teorías, porque en profesionales se sigue viendo confusiones en estos contenidos o directamente, una práctica profesional incompleta o incorrecta. **Investigar el rol de las universidades en las garantías de derecho hacia la infancia hasta el momento**, que

investigaciones ha generado en innovaciones para la salud mental y como ha planteado la psicomotricidad en las mallas curriculares de las carreras que están relacionadas con la formación de psicomotricistas arrojadas por los datos. La ética en este sentido, es importante incorporarla en los estudios.

6. **Investigar también las mallas curriculares de carreras profesionales relacionadas con la infancia y si tienen una asignatura de psicomotricidad**, cuáles son sus contenidos y fundamentos y si son coherentes con los de la psicomotricidad planteada en el marco teórico.
7. **Qué relación tienen las competencias con la innovación y el emprendimiento autónomo con la psicomotricidad**, o porque profesionales al sentir falta de herramientas, buscan a la psicomotricidad.
8. Que componentes serían parte de **la psicomotricidad de calidad**, que transforma sociedades, familias y desarrollos infantiles.
9. Investigar como poder incluir **dentro de los programas de la ley ChCC la psicomotricidad en Atención Temprana** o, porque no está presente como acompañamiento a la niñez, familia y entorno, además de garante de derechos. Así también, estudiar porque en Chile se confunde la psicomotricidad con la metodología Pikler.
10. **En qué grado han sido significativos los programas** de movimiento, corporalidad y movimiento para la familia, infancias e instituciones de salud, educación y sociales.
11. **Si la ley es suficiente para garantizar derechos**, o las políticas públicas consideran realmente las intervenciones como parte de la legislación y si están realmente las y los profesionales preparados para garantizar derechos infantiles.
12. **En las formaciones podría no estar trabajándose todas las competencias** de las *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad*, o ser incompletas o que pasa con las formaciones online, porque esto afectaría directamente a la niñez.
13. **Los equipos educativos y directivos de escuelas presentan resistencia a la psicomotricidad y psicomotricistas**, sería interesante saber por qué: si está

relacionado con la falta de conocimiento de que es psicomotricidad, de confusión de acciones profesionales que no permiten diferenciar una acción de otra.

14. Estudiar **porque solo se habla de psicomotricidad en educación** y aún no existe para el ámbito de la salud y social, siendo que si se trabaja según los datos obtenidos.

15. Parece interesante investigar porque en el lenguaje o discurso de las normativas y profesionales aparece aún la disparidad de género, nombrando más la palabra niños que niñas. Más allá de las palabras, **evidenciar la colaboración de la psicomotricidad en la equidad de género, social e inclusión.**

Este camino debe ser bajo lineamientos éticos y comandado por psicomotricistas de vasta experiencia y con grados académicos de excelencia. Tal como se deduce de los datos obtenidos, el éxito de los proyectos existentes con garantías de derechos es por las competencias de quienes se han especializado. **Como propuesta a este punto se debería construir un código de ética en psicomotricidad para Chile.**

Además, **se debería recopilar toda la información relacionada de la psicomotricidad de Chile:** tesis de máster y doctorado, investigaciones, proyectos existentes, seminario, congresos y jornadas y así crear un repositorio de libre acceso para todas y todos los profesionales que busquen información de la psicomotricidad.

Una manera de poder avanzar en la psicomotricidad como disciplina fundamental en la infancia de Chile, podría ser **la creación de redes nacionales, internacionales de apoyo e intercambio en todos los ámbitos que involucra la psicomotricidad.** El objetivo debería acercarse a la difusión, investigación e innovación.

4.3 Debilidades y fortalezas del estudio

Se presentaron diferentes dificultades durante este proceso de investigación, pero también apareció la robustez de las pocas formaciones y de especializadas y especializados, que pese a ser una innovación muy poco conocida, han tenido la fuerza de avanzar en los proyectos e incluirlos en diferentes formatos laborales de salud, educación y sociales.

Pese a que, si existen debilidades, estas se convierten en desafíos para poder resolver las diferentes dificultades que tiene la psicomotricidad y poder avanzar en las garantías de derechos de la niñez chilena. Entre las debilidades que aparecieron están:

- **La falta de información de psicomotricidad en Chile es la primera dificultad que aparece**, existe escasa información científica, tesis doctorales o investigaciones de magister en psicomotricidad, lo que no permite una discusión de los datos ampliamente contrastada. La evidencia de los trabajos, proyectos y tesis no tienen un lugar común de comunicación. Esto se puede producir porque no son instituciones quienes han innovado en la psicomotricidad, son emprendimientos personales y se han gastado dos décadas en poder conocerse, conectarse y comenzar a agruparse. **Existen dos asociaciones: Psicomotricistas de Chile y Red chilena de Psicomotricidad.** La primera con muy poca actividad y la segunda con actividad inexistente.

Se ha intentado la agrupación, pero no se han producido grandes hitos a partir de estas asociaciones gremiales. Esto se puede estudiar porque en Chile las asociaciones gremiales fueron perdiendo facultades y autonomía durante la década de los 70, como relatan Casals y Estefane (2021). Pero, por otro lado, **es una gran dificultad la falta de conexión entre psicomotricistas, el sentimiento de soledad y la falta de pertenencia a un gremio, asociación o cualquier institución de unión entre psicomotricistas formadas o formados en diferentes instituciones.**

- Esto lleva a otra dificultad: **la distancia o falta de comunicación entre las instituciones formadoras y de los psicomotricistas que especializan**. Tal vez deberían ser ellas quienes promuevan la comunicación y crear redes entre todas y todos los profesionales formados. Esto permitiría, quizás que fuese más expedito el avance de la psicomotricidad.
- **La falta de certificación en las formaciones es otra dificultad**, al parecer no existe una decisión ética en el tema de la psicomotricidad y la entrega de sus contenidos de manera rigurosa y apegada a su dispositivo. Existen formaciones que no aseguran la formación correcta, que no está comprendida por los tres ejes, que no propone incorporación de las competencias, no son dirigidas por psicomotricistas con experiencia y que no tienen una supervisión de prácticas.
- **La pandemia también fue una dificultad que marco el camino de esta investigación**. Al comenzar la pandemia fue difícil volver a Chile y no se pudo concretar otros instrumentos de obtención de datos, como por ejemplo grupos de discusión, para investigar el impacto de proyectos en las familias.
- **Una de las dificultades más antiguas y difíciles de erradicar es la confusión que provoca la psicomotricidad**. Se sigue confundiendo con otras profesiones, con actividades lúdicas, es un tema que sale en las respuestas de cuestionarios o en las entrevistas. Además, pareciera que no existe la disponibilidad de las diferentes profesiones a entender que es la psicomotricidad. Esto podría significar que existe poco conocimiento de la extensa bibliografía en libros, revistas y tesis doctorales.

Las fortalezas encontradas durante este proceso doctoral son más numerosas que las dificultades y son alentadoras porque podrían ser la base de la psicomotricidad desde ahora y para el futuro:

- Es un aporte para la psicomotricidad de Chile porque **entrega información para el presente y futuro de la psicomotricidad**. También se entrega información histórica que permite conocer el origen de la disciplina y quienes se formaron primero y donde.
- Faculta la entrega de información desde un proceso científico, que hasta el momento no se había entregado.
- Se obtiene información que ayudará a sostener a la práctica psicomotriz en el camino que se sustenta en otros países: se detallan las competencias desde la normativa chilena, **se verifica que la formación es singular en sus tres ejes, competencias y dispositivo**. La información obtenida de especialistas que trabajan en Chile es coherente con la información rescatada en el marco teórico.
- Los cargos ministeriales o cargos políticos relacionados con la psicomotricidad entrevistadas o entrevistados es una de las fortalezas de este estudio, porque queda demostrado que hoy la psicomotricidad está en las normativas, aunque no es política pública aún. Además, su disponibilidad fue inmediata para colaborar en la obtención de datos.
- **Los hallazgos de este estudio son todo un aporte**: son variados y fundamentales en este proceso de avance hacia la profesión de la psicomotricidad. Se deja registro de dos normativas relacionadas directamente con el encuadre, competencias y dispositivo de la psicomotricidad, que existen dos investigaciones doctorales en proceso, el año en que se forma la o el primer profesional de Chile, las instituciones formadoras desde el año 2000 y finalmente, cuantas y cuantos profesionales se han formado en psicomotricidad.

- **La cantidad de datos obtenidos permitirán construir conceptos que facultarán la difusión la psicomotricidad, configurar el rol de psicomotricistas en la educación, salud y ámbito social ajustado a los requerimientos y necesidades del país, su niñez y profesionales.** También constituye una oportunidad de redactar contenidos que nacen desde la narrativa de profesionales con formación y que trabajan en Chile, lo que confirma la existencia de la psicomotricidad, psicomotricistas y el dispositivo práctico, teórico y de formación.
- **Se abren nuevas líneas de investigación** que permitirán ampliar la información científica original de Chile, colaborando y sumándose a la que ya existe en Latinoamérica y Europa. Es una ocasión de poder seguir incluyendo la psicomotricidad a la red internacional que se ha ido formando en los últimos años. Los datos que pueden obtenerse en nuevas investigaciones pueden colaborar a la creación de proyectos, políticas públicas y la licenciatura.
- **Es un estudio científico que involucra a psicomotricistas, en su totalidad chilenas y chilenos.** Es la primera que se realiza de esta naturaleza. Esto posibilita la información obtenida se pueda difundir al estado, instituciones educativas, de salud y sociales, familias para demostrar los beneficios de la psicomotricidad y que su falta en el sistema es una falta hacia la niñez, sus derechos y desarrollo.
- **Demuestra que la psicomotricidad es viable laboralmente hablando, y sostenible en el tiempo con proyectos correctamente planteados.** Formarse o especializarse es una oportunidad laboral, ya que las formaciones deberían ser al menos en diplomados, que según la Usach (2018) son instancias formativas de especialización. Entonces, una fortaleza de este estudio es demostrar que para formarse se elige mayormente el formato de diplomado, que entrega herramientas laborales específicas. Pero la falta de investigación e información científica plantea una debilidad, por lo que debería pensarse en aumentar la cantidad de másteres como formación para aportar datos e información relacionada con la psicomotricidad.

- **Se generan diversas oportunidades de crear proyectos de comunicación** entre las formaciones existentes y las formadoras, entre las y los profesionales ya especializados para crear redes de apoyo, intercambio y formación continua.
- Esta tesis también demuestra la **disponibilidad de las formadoras, entrevistadas y entrevistados** y quienes contestaron el cuestionario, aunque no se pudo contactar a más profesionales.

Para finalizar: en Chile la psicomotricidad está sustentada en la ley y es una especialización basada en tres ejes de formación: **teoría propia, formación corporal–personal y práctica psicomotriz**, donde se incorporan competencias específicas para gestionar el dispositivo curricularmente en proyectos educativos, de salud y sociales. Esta formación debería estar dirigida por psicomotricistas que puedan garantizar el proceso formativo y supervisar la práctica psicomotriz. Todo esto permitirá garantizar derechos a través del acompañamiento a la infancia y sus familias, disminuyendo así, las dificultades que provocan la desigualdad y colaborando a la educación de calidad.

Referencias bibliográficas

- Abadie, L. R. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37–46.
- Ajuriaguerra, J. (1983). De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural ya las actividades expresivas. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (28), 7–18.
- Alarcón Ayala, G. y Martínez Poblete, B. (2021). *Vivencia emocional de niños y niñas en contexto de pandemia por COVID-19*. [Memoria de título Psicología, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/>
- Alvarado, R. y Ortiz, C. (2019). El rol del capital humano en el nivel de ingreso de las provincias de Ecuador. *Revista Económica*, 4(1), 123–132.
<https://revistas.unl.edu.ec/index.php/economica/article/view/513>
- Alvarado, Y. N. R., Riohacha, L. G., y Cuentas, C. M. M. C. (2021) Uso del aplicativo Atlas. ti. para la gestión estratégica de datos en la aplicación del método de la Teoría Fundamentada. *Revista Saber, ciencia y Libertad*.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15973.93928>
- Almonacid F., A. (2017). *El proceso de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física de la región de Maule, Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, España].
https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6238/1/TDUEX_2017_Almonacid_Fierro.pdf
- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa* (2ª ed.). Aljibe.
- Arnaiz, P. (2020) *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Corpora Ediciones.
- Aste L., Bruno. Estallido social en Chile: la persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *DPCE Online* 42 (1).
<http://193.205.23.57/index.php/dpceonline/article/view/885>.
- API, Attachment Parenting International. (2018). *Principios De Crianza*.
<https://www.attachmentparenting.org/espanol>

- Asociación profesional de psicomotricistas (2022) *La profesión de psicomotricista en Atención Temprana*. [Archivo PDF] <https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/Documento-marco-Atencio%CC%81n-Temprana-APP-digital.pdf>
- Aucouturier, B., Ajuriaguerra, J., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Científico-médica.
- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de Acción*. (Vol. 7). Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz y terapéutica*. (Vol. 45). Graó.
- Aucouturier, B. (2021). *La formación del psicomotricista: Su formación personal por la vía corporal y emocional*. (Vol. 51). Graó.
- Aucouturier, B., Vera, F. y Lapierre, A. (1983). *La educación psicomotriz como terapia*. Científico-Médica.
- Avila-Rojas, H., y Pérez-Neri, I. (2018). Dopamina para principiantes. *Archivos de Neurociencias*, 22(1), 55-57.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2017/ane171h.pdf>
- Ayuda Mineduc. (2022). *Comisión Nacional de Acreditación*. Ministerio de Educación.
[https://www.ayudamineduc.cl/ficha/comision-nacional-de-acreditacion-cna-5#:~:text=129%2F2006\)%2C%20que%20establece,Nacional%20de%20Acreditaci%C3%B3n%20\(CNA\)](https://www.ayudamineduc.cl/ficha/comision-nacional-de-acreditacion-cna-5#:~:text=129%2F2006)%2C%20que%20establece,Nacional%20de%20Acreditaci%C3%B3n%20(CNA)).
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2009). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Bedregal, P., Hernández, V., Mingo, M. V., Castañón, C., Valenzuela, P., Moore, R., y Castro, D. (2016). Desigualdades en desarrollo infantil temprano entre prestadores públicos y privados de salud y factores asociados en la Región Metropolitana de Chile. *Revista chilena de pediatría*, 87(5), 351-358.
- Benincasa, G., Acebo, R., Luna, A., Masabeu, E. y Morales, P. (2018). *Terapia psicomotriz, reconstruyendo una historia*. Octaedro.
- Berruezo, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 21-33.

- Berruezo, P.P. (2008). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 19-34.
- Biblioteca del Congreso de Chile. (2016). *Ley 21.094 sobre universidades estatales*. Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Biblioteca del Congreso de Chile. (2016). *Carreras profesionales exclusivamente universitarias*. Congreso Nacional de Chile. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23796/1/BCN%20Carreras%20profesionales%20exclusivamente%20universitarias.pdf>
- Biblioteca del Congreso de Chile. (2019). *Ley General de Educación*. Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2022). *Ley 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643&idParte=10317498&idVersion=2022-03-15>
- Bisquerra, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). La Muralla
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6ª ed.). Editorial La Muralla.
- Botella, M. T., y P. Ortiz, C. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 3(2), 27-44. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12318>
- Bottini, P. (2000). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila.
- Bóo, F. L., Araujo, M. C., y Tomé, R. (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: guía de herramientas* [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/23576170/_C%C3%B3mo_se_mide_la_calidad_de_los_servicios_de_cuidado_infantil_Gu%C3%ADa_de_herramientas
- Boris, I. M. S. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141.
- Calmels, D. (2000). Wallon a pie de página. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (0), 53-64.

- Camps, C. (2007). El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 7(25), 5–30.
- Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22,2), 123–154.
- Camps, C., Mila, J., García, L., Peceli, M. y Tomás, I. (2011). *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Miño y Dávila.
- Camps, C., y Mila, J. (2020). *El psicomotricista en su cuerpo: de lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Miño y Dávila.
- Cano García, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Editorial La Muralla.
- Carta, C. M. y Castellani, M. N. (2019). *Psicomotricidad y trastornos de la conducta alimentaria: Miradas y prácticas complejas para una intervención en el campo adulto*. Miño y Dávila.
- Carta, C., y Cipollone, M. (2015). Intervención psicomotriz: una mirada desde la neurociencia ¿Qué hay de los factores psicomotores en las funciones ejecutivas?. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (40) 83–93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5439647>
- Castelletti, F., Vaja, B., y Paoloni, P. V. R. (2019). Psicomotricidad y recursos humanos: experiencia en una organización laboral de Argentina. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (44) 231–251.
- Casals, M., y Estefane, A. (2021). El “experimento chileno”. Las reformas económicas y la emergencia conceptual del neoliberalismo en la dictadura de Pinochet, 1975–1983. *História Unisinos*, 25(2), 218–230.
- CASEN, (2015). *Principales resultados sobre pobreza e ingresos regionales, Encuesta CASEN 2015*. <https://www.bcn.cl/siit/actualidad-territorial/principales-resultados-sobre-pobreza-e-ingresos-regionales-encuesta-casen-2015>
- Centro de capacitación e investigación en educación y psicomotricidad. (s.f.). *Diplomado en psicomotricidad educativa*. Recuperado el 03 de mayo de 2018 de <https://www.cicep.cl/formacion/>

- Cepal. *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 18 de junio de 2020 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Céspedes, A. (2013). *Tu cerebro. Un libro para adolescentes (y para los que dejaron de serlo)*. Ediciones B.
- Correa Mejía, D. M., Abarca Guangaje, A. N., Baños Peña, C. A., y Analuisa Aorca, S. G. (junio de 2019). *Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje*. Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Cerro Soto, C. A. (2020). *El nuevo Sistema de Educación Pública Chileno: Fundamentos, elementos de su puesta en marcha y situación actual* [Tesis de Maestría, Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional]. <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/12217/3/2020B000042.pdf>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de education de sevres*, 56, 1-9.
- Chile Crece Contigo, (2012). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales*. <https://www.crececontigo.gob.cl/wpcontent/uploads/2015/11/Orientacionestecnica-s-para-las-modalidades-de-apoyo-al-desarrollo-infantil-Marzo-2013.pdf>
- Coto, M. G., y Cubillo, N. S. (2020). Crianza Respetuosa: Hacia una parentalidad centrada en las niñas y los niños. *Estudios*, (41), 428-450. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/44887/44691>
- Crespí, P., y García Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad: evaluación de un programa formativo. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Da Fonseca Rosário, P. S. L., Fuentes, S., Beuchat, M., y Ramaciotti, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>

- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz: significación psiconeurológica de los factores psicomotores*. Inde.
- Dávila, Y. (2015). Artículo: La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista Anales*, (57), 121–130. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22943>
- Defensoría de la niñez (2020) *Oficio N° 327* [Archivo PDF] <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/05/Oficio-N%C2%B0327-Ministerio-de-Interior-y-Seguridad-Pu%C3%B3blica.pdf>
- Defensoría de la niñez (2021). *Informe anual*. <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/>
- Demarchi, J. M., Peceli, M., Vázquez, S., y Olalla, M. D. G. (2015). Formación corporal específica del psicomotricista especialista en gerontopsicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (40), 94–106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5439648>
- Díaz, M. I. (2018). Reformas curriculares de educación infantil temprana el caso de Chile. *OIE-UNESCO*, (21). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265297>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dittborn, C. S., Ramírez, C. y Martínez, M. J. (2018). Relevancia de incorporar la formación en competencias interculturales de comunicación en la formación de pregrado de Trabajo Social en Chile. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 2(1), 108–122. <https://doi.org/10.23854/autoc.v2i1.54>
- Domingo, Á. y Gómez, V. (2014) *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Domínguez, D. M., y Sánchez, S. R. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva?. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 295–306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675587>
- Enciclopedia Herder. (s.f.). Filogénesis. *Una gran base de conocimiento en humanidades*. Recuperado en enero de 2022, de <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Filog%C3%A9nesis>

- Figueiras, A. C., Souza, I. C. N., Rios, V. G. y Benguigui, Y. (2005). *Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI* [Archivo PDF]. <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1711.pdf>
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, FAPee, (2021). *Campos de intervención de la psicomotricidad*. <https://psicomotricistas.es/la-psicomotricidad/ambitos-de-intervencion/>
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, FAPee, (2021). *Publicaciones de autores españoles, o extranjeros publicados en España, en los últimos 20 años (2000–2020)*. <https://psicomotricistas.es/publicaciones/bibliografia/>
- Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, (FAPee), 2022. *Tesis Doctorales*. <https://psicomotricistas.es/publicaciones/tesis-doctorales/>
- Ferre-Rey, G., Dueñas, J. M., y Camps, C. (2021). Diferencias entre la psicomotricidad dinámica y normativa en el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(81), 47–62. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.81.004>
- Figueiras, A. Neves de Souza, I. Ríos, V. y Benguigui, Y. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0–6 años) en el contexto de aiepi* [Archivo PDF]. <https://www1.paho.org/hq/dmdocuments/manual-vigilancia-desarrollo-infantil-aiepi-2011.pdf>
- Flick, U., y Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Agenda de infancia 2018–2021. Desafíos en un área clave para el país* [Archivo PDF]. https://www.unicef.org/chile/media/1911/file/agencia_infancia_2018-2021.pdf
- Forcadell Drago, X. (2015). *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/285371>

- Fostel, N., Paniagua, L. y Ravazzani, S. (2009). Docencia en educación psicomotriz: una realidad, un desafío. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (33), 115–128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3424511>
- Fundación Integra, (2022). <https://www.integra.cl/>
- Fundación Sol, (2020). <http://www.fundacionsol.cl/graficos/>
- Franch, N. y Mastrascusa, C. (2020) *Cuerpo en movimiento. cuerpo en relación. psicomotricidad en el ambiente educativo*. Corpora Ediciones.
- Gobierno de Argentina. (2021). *Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes* [Archivo PDF] <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/unicef-senaf-cncps-mics-2019-2020.pdf>
- Gobierno de Brasil. (2019) *Ley 13.794, Dispone para la regulación de la actividad profesional de psicomotricidad y autoriza la creación de Consejos Federales y Regionales de Psicomotricidad*. Diario Oficial. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13-794-de-3-de-janeiro-de-2019-57877613>
- Gobierno de Chile. Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. (2006). *El futuro de los niños es siempre hoy*. Consejo Asesor Presidencial. https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe_del_Consejo_Asesor_Presidencial_de_Infancia_-_El_Futuro.pdf
- Gobierno de Chile. (2017) *Informe de Diagnóstico e Implementación de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible en Chile* [Archivo PDF]. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/2300/Informe%20de%20Diagn%3b3stico%20e%20Implementaci%3b3n%20Agenda%20Chile%202030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, A. y Mosquera, D. (2011). Del apego temprano al TLP. *Mente y Cerebro*, 46, 18–27. https://www.researchgate.net/publication/280383081_Del_apego_temprano_al_Trastorno_Limite_de_la_Personalidad
- González, C. (2016). *Creciendo juntos*. Temas de Hoy.

Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación* [Archivo PDF].

https://www.academia.edu/30159094/APUNTES_DE_ANALISIS_CUALITATIVO_EN_EDUCACION

Hernández i Dobon, F. J., Castelo Branco, U. V., y Nakamura, P. H. (2020). Adaptación del Índice de Gini a investigaciones sociológicas sobre la educación. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 13(1) 52-62.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7367142>

Hernández Lechuga, M. (2017) *Historia y Conceptos de Psicomotricidad*. Ediciones Cicep.

Hernández Lechuga, M. y Martínez-Mínguez, L. (2022). Presencia de la psicomotricidad y psicomotricistas en la normativa educativa chilena en infancia. Un análisis documental. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 127-151.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000100127&script=sci_arttext

Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., y Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 145-152. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>

Hogar de Cristo. (2018). *Memoria 2018*. <https://www.hogardecristo.cl/memoria2018/>

Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017). *Diagnóstico de la situación de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en centros de protección de la red Sename. Informe del trabajo de campo*, 1-24. [Archivo PDF].

<https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/INFORME-DE-TERRENO.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas Chile. (2017). *Censo de población y vivienda*.

https://www.ine.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2017/publicacion-de-resultados/presentacion_de_la_segunda_entrega_de_resultados_censo2017.pdf?sfvrsn=2fb08fd9_6

Instituto Nacional de Estadísticas; Servicio Nacional de Menores. (2005). *Infancia y adolescencia en Chile. Censo de infancia y adolescencia 1992-2002*.

<https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/condiciones-de-vida-y-cultura/trabajo-infantil-y-adolescente>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Proyecciones de población*.

<https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion/2019/11/15/n%C3%BAmero-de-nacimientos-en-chile-descendi%C3%B3-5-4-entre-2016-y-2017>

Instituto Nacional de Estadística, Uruguay. (2019). *Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y salud (ENDIS)*. <https://www.ine.gub.uy/web/guest/endis2019>

Iplacex. (2022). *Perfeccionamiento*. <https://www.iplacex.cl/es/perfeccionamiento/>

Iplacex. (2022). *El desarrollo pedagógico de la motricidad* [Archivo PDF].

<https://www.iplacex.cl/hubfs/pdf/mineduc/atencion-de-parvulo/educacion-psicomotriz/el-desarrollo-pedagogico-de-la-motricidad.pdf>

Jara, I. (2015) *Editora nacional Gabriela Mistral y clases sociales: Indicio del neoliberalismo en la retórica de la dictadura chilena* [Archivo PDF].

<http://ojs.uc.cl/index.php/rhis/article/view/9970/9220>

Junaeb. (2022). *Junta nacional de Jardines infantiles*. <https://www.junaeb.cl/>

Junta Nacional de Jardines Infantiles, Junji. (2022). *Misión*. <https://www.junji.gob.cl/mison/>

Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., y Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-21.

<https://www.sopnia.com/noticias/revistas/vol-no32n1/>

Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (19), 21-26.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3737141>

Lapierre, A. (2008). La Psicomotricidad relacional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (31), 7-14.

Larraín, J. (2022). *Efecto de la intervención psicomotriz grupal en la capacidad autorregulatoria de niños y niñas con apoyo parental*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Diego Portales.

- Larrañaga, O. (2004). *Competencia y participación privada: La experiencia chilena en educación* [Archivo PDF].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144621/Competencia-y-participaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Lázaro, A. L. (2022). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Miño y Dávila.
- Lázaro, A., y Berruezo, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 9(2), 15–42.
- Lázaro, A., Arnaiz, P., y Berruezo, P.P. (2006). *De la emoción de girar al placer de aprender*. Mira Editores.
- Lecannelier, F. (2021). *Volver a mirar*. Editorial Planeta chilena.
- Lecannelier, F., Monje, G., y Guajardo, H. (2019). Patrones de apego en la infancia temprana en muestras normativas, contextos de cuidado alternativo, e infancia de alto riesgo. *Revista chilena de pediatría*, 90(5), 515–521.
<https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1037>
- Leiva, J. A. A., y Díaz, S. D. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, (42) 2, 740–768.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200036&script=sci_abstract&lng=es
- Leiva, A. M., Nazar, G., Martínez–Sanguinetti, M. A., Petermann–Rocha, F., Richezza, J. y Celis–Morales, C. (2020). *Dimensión psicosocial de la pandemia: la otra cara del covid-19*. [Archivo PDF]. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-3dpal60003>.
- Lesbegueris, M. *Infancias con expresiones sexogénéricas disidentes. Una mirada transgénero, feminista y psicomotriz*. Conferencia dictada en Montevideo, Uruguay.
- Lizondo–Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., y Muñoz–Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16–25.
[http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=75](http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=75)

- Llamas, N. E. (2021). Neuroderecho: adaptabilidad de la normativa de derechos humanos con relación a las nuevas neurotecnologías y propuestas para su ampliación. *Scio*, (21), 83–111. https://doi.org/10.46583/scio_2021.21.825
- Lopera E., J. D. (2015). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública*, 32(1), 11–20. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/19792>
- Macías, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico *Psicología Educativa*. <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-modelo-conceptual/>
- Mañas-Viejo, C. (2011). *Claves del proceso socializador durante la primera infancia. Delincuencia y Responsabilidad Moral del Menor*. Rúa. <http://hdl.handle.net/10045/19838>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242–250. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>
- Martínez Iñiguez, J., Tobón E., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa* 17(73), 79–96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079&lng=es&tlng=pt.
- Martínez-Mínguez, L., Rota, J. y Anton, M. (Coords.). (2017) *Psicomotricitat, escola i curriculum*. Octaedro.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L. y Arnau, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 510–520. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>
- Mas, M. y Anton. M. (Coords) (2017). *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso*. Octaedro.

- Maturana, H. R., y Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. JC Sáez Editor.
- Mauricio, V. y Nicole Dayana. (2020). *Estado del arte sobre la práctica psicomotriz Bernard Aucouturier en el nivel inicial (2014-2019)*. [Archivo PDF].
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/9283>
- Melo, S. (2020). ¿Cómo la psicomotricidad educativa se relaciona con el derecho a la educación de niños y niñas propiciando el desarrollo de la autonomía progresiva de estudiantes de la escuela municipal centro educacional San Joaquín? *Revista chilena de psicomotricidad*, (2), 82-113.
https://www.fundacion.cicep.cl/revista/assets/files/Revista_Psico_N2.pdf
- Merino Villeneuve, I. (2016). Una nueva vacuna: la vacuna del autoconocimiento. Bases neurobiológicas de la conducta humana. El juego entre el cerebro instintivo-emocional y el cerebro racional. *Pediatría Atención Primaria*, 18(70), 85-91.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1139-76322016000200017
- Mila, J. (2001). La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente, en psicomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (4), 75-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747882>
- Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Miño y Dávila.
- Mila, J. (2018). *Psicomotricidad. Intervenciones en el Campo Adulto*. Corpora Ediciones.
- Mila, J. (2018). *El cuerpo del adolescente en la clínica psicomotriz*. Associação Brasileira de Psicomotricidade. <https://psicomotricidade.com.br/el-cuerpo-del-adolescente-en-la-clinica-psicomotriz>
- Mila J. (2018). *Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay: percepción de las competencias sobre formación corporal de los estudiantes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/61659/1/Tesis%20MILA%20DEMARCHI%20.pdf>

- Mila, J. (2021). Reflexiones sobre la investigación en psicomotricidad. Tesis doctorales de psicomotricidad en las universidades españolas–período 1979–2020. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (46), 109–115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8305029>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *¿Qué es Chile Crece Contigo?* [Archivo PDF]. <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2017/06/OT-extension-CHCC.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. Subsecretaría. (2017). *Informe Desarrollo Social_2017* [Archivo PDF]. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/pdf/upload/IDS2017.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2019), *Sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia "Chile crece contigo"*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006044>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Mineduc ingresa Proyecto de Ley de Kinder Obligatorio a la Cámara de Diputados*. <https://www.mineduc.cl/kinder-obligatorio-proyecto-de-ley-ingresa-camara-diputados/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia* [Archivo PDF]. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones técnicas y metodológicas para el manejo de sala de psicomotricidad* [Archivo PDF]. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación (2020) *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016–2019* [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/442/MONO-369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2022). *La observación como herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa* [Archivo PDF]. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/09/LIBRO_LA_OBSERVACION.pdf#:~:text=En%20el%20C3%A1mbito%20de%20la,participan%20de%20las%20sesiones%20semanales.

- Mistral, G. (1957). *Breve descripción de Chile* [Archivo PDF]. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/1900/1977>
- Morillo, T., Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Linares, M. (2018). *Los trastornos del vínculo: Análisis e intervención desde la psicomotricidad relacional. Caminando hacia una relación segura*. Corpora Ediciones.
- Mosquera, D., y González, A. (2011). Del apego temprano al DLP. *Mente y cerebro*, (46), 18–27.
- Myers, R. G. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 22(1), 17–39. <https://doi.org/10.35362/rie2201020>
- Noreña, A., Alcaraz–Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo–Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&tIng=es
- Observatorio Mindeso. (2020). *Glosario*. Ministerio de Desarrollo Social. <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/portalDataSocial/glosario>
- OCDE. (2018). *Estudios económicos de la OCDE Chile* [Archivo PDF]. <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *¿En qué situación está Chile comparativamente?* <https://doi.org/10.1787/9789264236233-es>
- Palomero Pescador, J. E., Palomero Fernández, P., y Fernández Domínguez, M. R. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas: sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 335–346. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675652>
- Piaget, J., Wallon, H. y otros. (1982). *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión.
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Narcea Ediciones.

- Portero Tresserra, M., y Bueno Torrens, D. (2019). *Cerebro social y competencias comunicativas durante la adolescencia* [Archivo PDF]. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/150135/1/689922.pdf>
- Potel, C. (2003). *El cuerpo y el agua*. Ediciones AKAL.
- Prensa presidencial. (2017). *Discurso presidencial*. [Archivo PDF]. <https://prensa.presidencia.cl/lfi-content/uploads/2017/08/ago082017arm-aniv.-chile-crece-contigo.pdf>
- Presidencial, C. A. (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* [Archivo PDF]. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf
- Psicomot. (2017). *Psicomotricidad Prenatal: La intervención Psicomotriz prenatal acompaña el proceso de la maternidad de manera consciente y sentida*. <http://cddown-inico.usal.es/resumen.aspx?id=70>
- Raczynski, D. (s.f.). *Políticas sociales y de superación de la pobreza en Chile* [Archivo PDF]. <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/claspo/dt/0005.pdf>
- Ramos-Galarza, Carlos, Benavides-Endara, Patricio, Bolaños-Pasquel, Mónica, Fonseca-Bautista, Silvio, y Ramos, David. (2019). Escala De Observación Clínica Para Valorar La Tercera Unidad Funcional De La Teoría De Luria: Eocl-1. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 83-91. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200083
- Ramos-Galarza, C., y Silva-Barragán, M. (2020). Modelos de organización cerebral: un recorrido neuropsicológico. *Revista Ecuatoriana De Neurología*, 29(3), 74-83. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol29300074>
- Ravera, C. (2001). Una revisión crítica de la psicomotricidad como disciplina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (4), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747849>
- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la Lengua española*. <https://dle.rae.es/>

- Riaño, B. S. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (16), 5-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739224#:~:text=La%20autora%20recoge%20los%20resultados,el%20marco%20de%20la%20psicomotricidad.>
- Riveros Cornejo, L., y Báez Castillo, G. (2014). Chile y la OCDE. La dicotomía entre lo macroeconómico y el desarrollo humano. *Estudios Internacionales*, 46 (179), 9-34. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692014000300001
- Rizo, M. (2019). *Práctica psicomotriz en neonatología, Una propuesta sobre la experiencia hospitalaria*. Corpora Ediciones.
- Rodríguez, C., Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez García, M., y Medina Moya, J. L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962014000200009
- Rodríguez, J. (2015). Recorrido por los fundamentos psicodinámicos de la práctica psicomotriz. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (40), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5439646>
- Rodríguez, J. (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas (una orientación para la educación y la clínica)*. Corpora Ediciones.
- Rodríguez, J. A. (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas*. Corpora Ediciones.
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. y Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en

- revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781–798.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n2/v13n2a31.pdf>
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Editorial El Manual Moderno.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació* 2 (2), 96–110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Saldarriaga–Zambrano, P., Bravo–Cedeño, G., y Loor–Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2) 35–60.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf>
- Sánchez, P. (2015). PRIMERA INFANCIA Y DISCAPACIDAD EN CHILE: Revisión y enfoque actual a los Programas de Gobierno. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(4), 520–526.
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.06.026>
- Sassano, M. (2008). La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad. *Revista interuniversitaria de formación del Profesorado*, 22(2), 79–106.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780006.pdf>
- Sassano, M. (2013). *La construcción del yo corporal: cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad*. Miño y Dávila.
- Secretaría General De Gobierno de Chile. (2014). *Presidenta Bachelet crea el Consejo Nacional de la Infancia*. <https://www.minsepres.gob.cl/noticias/presidenta-bachelet-crea-el-consejo-nacional-de-la-infancia/>
- Serrabona, J. (2006). Psicomotricidad: disciplina de la motricidad. *Temática actual en el mundo de la psicología de la educación: recopilación, de las sesiones de los Martes de*

Educación de 2005 de la Sección Profesional de Psicología de la Educación del Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña. (21–26).

Serrabona J. (2016). *Abordaje Psicomotriz de las dificultades del desarrollo.* Editorial Horsori

Serrabona, J. (2018). *Conversando sobre psicomotricidad.* Corpora Ediciones.

Servicio de Impuestos Internos. (2022). *Códigos de actividad económica.* Ministerio de Hacienda. https://www.sii.cl/ayudas/ayudas_por_servicios/1956-codigos-1959.html

Schonhaut B., Luisa. (2010). Profilaxia del Abandono: Cien Años de Protección de la Infancia en Chile. *Revista chilena de pediatría*, 81(4), 304–312. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000400003>

Siguero, L. (2020). *Anatomía de la identidad. Génesis de la organización miofacial en la postura y el movimiento: Una perspectiva psicomotriz.* Loisele Ediciones

Silva, V., y Milman, H. (2010). *Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006–2010* [Archivo PDF]. https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/ChCC_MEMORIA.pdf

Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 57–74. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/282>

Suárez de la Rosa, I. (2017). *La contención emocional como estrategia de la psicomotricidad relacional para intervenir con niños, niñas y jóvenes que presentan conductas disruptivas.* [Tesis de doctorado, Universidad de la Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/24495/380583_996188.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Suarez, I. Llorca, M. y Sánchez, J. (2021). *La contención emocional en la intervención psicomotriz relacional.* Corpora Ediciones.

Suarez, B. (2004). El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (16), 5–16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739224#:~:text=La%20autora%20recoge%20los%20resultados,el%20marco%20de%20la%20psicomotricidad.>

Sugrañes, E. y Angels, M. (2007). *La Educación Psicomotriz (3–8 años).* Editorial Grao.

- Super intendencia de salud. (2022). *Código sanitario*. Ministerio de Salud. http://www.supersalud.gob.cl/difusion/665/w3-article-7854.html#accordion_2
- Treviño, Ernesto, Valenzuela, Juan Pablo, Villalobos, Cristóbal, Béjares, Consuelo, Wyman, Ignacio, y Allende, Claudio. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 45-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100045&lng=es&tlng=es.
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Unicef. (2017). *Agenda de infancia 2018 - 2021* [Archivo PDF]. https://www.unicef.org/chile/media/1911/file/agencia_infancia_2018-2021.pdf
- Unicef. (2020). *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos>
- Unicef (2020). *Impacto de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile* [Archivo PDF]. <https://www.unicef.org/chile/media/5901/file/Informe%20impactos%20de%20la%20pandemia%20.pdf>
- Universidad de Santiago de Chile (2018) *¿Qué diferencia existe entre un Postítulo, un Diplomado y un Curso en la Universidad de Santiago?*. <https://www.educacioncontinua.usach.cl/articulos/31>
- Universidad Finis Terrae. (s.f.). *Máster en Psicomotricidad educativa*. Recuperado el 2018 de <http://facultadededucacion.finisterrae.cl/postgrados>
- Urbina, P. B., y Droguett, M. B. (2019). Desarrollo Económico y Desigualdad como factores asociados a la prevalencia de la obesidad infantil en Chile. *Memorias del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud*, 17(1), 39-46. <http://scielo.iics.una.py/pdf/iics/v17n1/1812-9528-iics-17-01-39.pdf>
- Valdés, M. (2000). La psicomotricidad vivenciada como propuesta educativa chilena. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 47-62.

<https://psicomotricitat.com/wp-content/uploads/2020/02/valdes-marcelo-article-de-Laura-Sanchez.pdf>

- Valencia C. y Hernández O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. https://www.researchgate.net/publication/343083706_El_Diseño_Universal_para_el_Aprendizaje_una_alternativa_para_la_inclusion_educativa_en_Chile
- Valsagna, A. (2003). La formación corporal del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (11), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3742626>
- Van der Kolk, B. (2020). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Vázquez S., Mila J. (2018). *Gerontopsicomotricidad, Especialización de la psicomotricidad*. Corpora Ediciones.
- Vieira, L. (2009). Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. *PerspectivasOnLine 2007-2011*, 3(11), 64-68. <https://docplayer.com.br/12559882-Psicomotricidade-relacional-a-teoria-de-uma-pratica.html>
- Viscarro, I., Antón, M. y Cañabate, D. (2012). Perfil y formación de los profesionales que realizan la práctica psicomotriz en la etapa de educación infantil. El caso de las comarcas de Tarragona. *Educar*, 48 (2), 321-344. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/259366>.
- Walker, SP, Chang, SM, Wright, AS, Pinto, R., Heckman, JJ y Grantham-McGregor, SM. (2022). Ganancias cognitivas, psicosociales y de comportamiento a la edad de 31 años del ensayo de estimulación de la primera infancia en Jamaica. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 63(6), 626-635. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcpp.13499>
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Visor-Mec.

Winnicott, D. W., y Mazía, F. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.

Capítulo V: Anexos

5.1 Guion entrevista final

A continuación, se presenta el guion final de la entrevista semiestructurada:

1. ¿La desigualdad–inequidad ha afectado a la infancia de Chile?
2. Como ha cambiado la legislación chilena de la infancia a partir de 1990. (mencionar los hitos históricos como la convención de derechos infantiles, ley educativa y de protección social ChCC)
3. ¿A través de qué acciones o proyectos el estado proporciona bienestar a la infancia chilena?
4. La educación de Chile está en un proceso de cambio hacia la calidad y ha nombrado a la psicomotricidad en orientaciones técnicas ¿Qué te parece?
5. Hasta qué punto crees que las Orientaciones Técnicas y Teóricas de cómo manejar una sala de psicomotricidad, pueden ser accionadas o realizadas por educadoras de párvulos.
 - ¿Si se enmarcan en el núcleo Corporalidad y movimiento, se necesita capacitación?
 - ¿Esta capacitación debería estar enfocada en que contenidos y fundamentos?
 - Que significa que existan estas orientaciones técnicas para el desarrollo infantil de niñas y niños de Chile
6. ¿Qué opinas del cambio del currículum chileno de 0 a 6 años, donde incorpora al desarrollo de la niñez, dando relevancia al juego y el movimiento?
7. ¿Cuál es el rol de la sociedad en el desarrollo infantil?
8. ¿Cuál es el rol de la salud en el desarrollo infantil?
9. ¿Cuál es el rol de la familia en el desarrollo infantil?
10. ¿Cómo afecta al desarrollo infantil el estilo de la crianza?
 - Qué otros aspectos consideras relevantes para garantizar el desarrollo infantil en plenitud y bienestar.
 - Cómo se puede prevenir las dificultades del desarrollo infantil.

- ¿Faltan profesiones para este aspecto?

11. ¿Qué sabes de la Psicomotricidad en las escuelas?

- ¿Conoce proyectos y en que escuelas de Chile?
- ¿La importancia de la especialidad y la experiencia?
- Conoces en que consiste su práctica en el día a día.
- Conoces su metodología, como se compone su encuadre
- Si no la conoce: cuál sería su importancia si existieran proyectos en las escuelas.
- Según tu experiencia ¿Colabora la psicomotricidad al proceso educativo?

12. ¿Qué sabes sobre la formación de psicomotricidad?

- Como se realiza.
- Quienes se forman.

13. En que debería consistir la formación que deberían tener psicomotricistas

- En que se especializa
- Cuando se forman
- Quienes forman a psicomotricistas
- Donde se forman

14. ¿Qué rol deberían tener psicomotricistas en el desarrollo infantil?

15. ¿Qué rol deberían tener psicomotricistas como apoyo a la familia?

16. ¿Qué rol deberían tener psicomotricistas para la sociedad?

17. ¿Qué rol deberían tener psicomotricistas en la escuela?

18. ¿Qué actitudes y aptitudes crees que deberían tener psicomotricistas?

19. ¿Piensas que el dispositivo psicomotor colabora al desarrollo infantil en plenitud y bienestar?
20. Que competencias tienen las y los psicomotricistas que son transversales a otros profesionales.
21. Que competencias específicas tienen las y los psicomotricistas.
22. Que pasa con la ley, si el psicomotricista no tiene las competencias para desarrollarlas.
23. Por las competencias que deben tener psicomotricistas, ¿crees que debería existir en centro educativos?
24. Como conclusión y reflexión: ¿Con que titulación deberían incorporarse a la educación chilena?
- Sabe por qué no existe la licenciatura en Chile
 - Sabe cómo se debería crear la licenciatura en Psicomotricidad
 - Como deberían incorporarse psicomotricistas
25. Como conclusión y reflexión: Como ves a psicomotricistas en un futuro, en Chile.
26. Como conclusión y reflexión: Como podrías ayudar y apoyar a psicomotricistas y psicomotricidad, para poder acompañar a la infancia de Chile.

5.2 Cuestionario Final

Se presenta a continuación el cuestionario final que se diseñó:

Presentación:

El siguiente cuestionario está diseñado para la investigación de tesis doctoral de Marcela Hernández Lechuga (mail: mhernandez@cicep.cl) en la Universidad Autónoma de Barcelona y dirigido por la Doctora Lurdes Martínez Mínguez. El cuestionario es uno de los instrumentos seleccionado para obtener información y resolver los objetivos planteados.

Agradezco mucho tu tiempo, valiosa participación y colaboración, porque permitirá obtener información importante para el futuro próximo de la psicomotricidad chilena. Te solicito, por favor, que compartas el cuestionario con psicomotricistas con formación (en Chile o el extranjero) que conozcas y que trabajen o hayan trabajado en Chile.

El cuestionario ha sido diseñado con preguntas cerradas y abiertas. No existen repuestas correctas o incorrectas, por lo que contesta con la alternativa que te represente, para obtener información apegada a la realidad. Puedes participar solo una vez.

El nombre del estudio es: **Competencias específicas del psicomotricista adquiridas por profesionales especializados y su aporte a la calidad de la educación en Chile.**

El Objetivo General de investigación es:

Determinar el rol de la psicomotricidad y psicomotricistas en el desarrollo infantil y su aporte a la calidad de la educación señaladas en las nuevas políticas educativas de primera infancia de Chile.

Los Objetivos Específicos de la investigación son:

1. Constatar la presencia de la psicomotricidad en las nuevas bases curriculares de educación de párvulos de Chile.
2. Demostrar el aporte de la psicomotricidad al desarrollo infantil a sus necesidades actuales en Chile.
3. Revisar las competencias a adquirir por psicomotricistas durante su formación específica.
4. Conocer el proceso de incorporación del psicomotricista en la práctica laboral del sistema educativo.

Consentimiento informado:

La información obtenida está resguardada por códigos éticos y de confidencialidad. Es anónima y los datos serán codificados y entregados en la tesis doctoral con resguardo de privacidad y confidencialidad de manera anónima. Puedes leer más al respecto en: <https://www.uab.cat/web/investigat/itinerarios/la-investigacion/buenas-practicas-en-investigacion-1345680708497.html>

Estoy de acuerdo con que las respuestas del cuestionario solo se utilizarán con fines de investigación y la información no será utilizada por terceros. Los datos se resguardarán en base de datos de la investigadora y eliminados posteriormente.

Confirmando que mi participación en este estudio es totalmente voluntaria, que conozco los objetivos, el tratamiento de los datos y la finalidad para los que se utilizarán. Al continuar y enviar sus respuestas, acepta que se utilizan en el presente estudio.

Acepto las condiciones del consentimiento informado que he leído en el enlace: SI NO

Si quieres recibir los resultados de este estudio, puedes dejar tu mail y recibirás los resultados.

Mail: _____

Instrucciones:

Por favor, lea cada pregunta detenidamente y señale o redacte las opciones que mejor te represente con su actividad profesional y de formación en psicomotricidad. Recuerda participar solo una vez y contestar lo más cercano a tu realidad y pensamiento posible.

Recuerde que solo debes contestar si tienes formación en psicomotricidad (en Chile o en el extranjero) y si has o estás trabajando en Chile.

Datos personales y antecedentes generales

Género: Femenino–Masculino–Otro

Edad:

Nacionalidad:

Profesión de base:

Año de formación o especialización en psicomotricidad:

Institución de formación en psicomotricidad:

- Universidad Chilena
- Universidad Extranjera
- Institución de formación privada o particular chilena
- Institución de formación privada o particular extranjero
- Otro

Tipo de especialización en psicomotricidad:

- Licenciatura (4 años)
- Postítulo (1 año o 30 créditos)
- Diplomado (1 año)

- Máster (2 años o 60 créditos)
- Otro

Has ejercido la Psicomotricidad: si-no

Desde qué año ejerces la psicomotricidad:

Dónde has ejercido la psicomotricidad:

- Jardín infantil particular o privado
- Jardín infantil particular subvencionado
- Jardín infantil público
- Chilecrececontigo
- Colegio particular o privado
- Colegio particular subvencionado
- Escuela pública
- Universidad privada
- Universidad tradicional
- Centro de salud público
- Centro de salud particular o privado
- ONG
- Fundación
- Institución social
- Centro de atención infanto-juvenil particular o por cuenta propia y/o emprendimiento
- Otro

En qué ámbito de la psicomotricidad trabajas:

- Atención temprana

- Educación
- Terapia o clínica psicomotriz
- Adolescente
- Adultos
- Gerontopsicomotricidad
- Otro

Edades con las que trabajas en psicomotricidad:

0-3 Años/3-6 años/6-12 años/12-18 años/18-60 años/60-70 años/70-+ año

Preguntas:

1. En cada una de las afirmaciones marca con una cruz o equis, por favor, en la escala de Acuerdo del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo:

1.1 La desigualdad e inequidad afecta o dificulta el desarrollo infantil y proceso escolar.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.2 Se garantizan y promueven derechos infantiles en la legislación chilena.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.3 La psicomotricidad es garante de derechos, oportunidades y desarrollo infantil pleno.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.3 Se considera en la sociedad, la importancia del movimiento, corporalidad y el juego en el desarrollo infantil y proceso educativo.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.4 El estado cumple su rol en el movimiento, corporalidad y juego.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.5 Psicomotricistas y sus competencias aportan a la calidad de la educación.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.6 Conoces las orientaciones técnicas y teóricas para manejar la sala psicomotricidad y su importancia.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.7 Son incluidos las y los psicomotricistas como un aporte a los equipos educativos.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.8 La psicomotricidad aporta al desarrollo infantil y proceso escolar de la niñez.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.9 Actualmente, el desarrollo infantil presenta dificultades.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.10 Psicomotricidad y psicomotricistas son significativos para la familia, crianza y sociedad.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.11 Los tres ejes de formación (teórico, intervención práctica y formación personal-corporal) son fundamentales en la especialización de psicomotricistas.

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.12 El encuadre y dispositivo psicomotriz colaboran al desarrollo infantil y proceso escolar.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.13 Las competencias y rol de psicomotricistas aportan al desarrollo infantil y proceso escolar.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.14 En su lugar de trabajo, otras y otros profesionales de la educación o de la salud, perciben la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo infantil y proceso escolar.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.15 Ha sido fácil la inclusión del proyecto de psicomotricidad en la institución que trabajas.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.16 La psicomotricidad puede colaborar a disminuir la brecha de desigualdad que se provoca desde el nacimiento en la infancia.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.17 Es importante la formación de psicomotricistas para incluir proyectos asociados al desarrollo infantil, educativos y sociales.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo.	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

2 En cada frase señala con una cruz o equis la opción correcta, o más correcta para ti:

Frase	Si	No
2.1 Sabes porque no se ha creado la licenciatura de psicomotricidad en Chile.		
2.2. Sabes qué proceso se necesita para crear la licenciatura de psicomotricidad en Chile.		
2.3 Consideras necesario un estudio del estado de Chile del desarrollo infantil.		
2.4 Tuviste formación con los tres ejes señalados en la bibliografía específica de psicomotricidad. (teórico, intervención práctica y formación personal-corporal)		
2.5 Consideras necesaria la formación continua en psicomotricidad.		
2.6 Has tenido formación continua después de especializarte en psicomotricidad.		
2.7 Te has actualizado o informado en normativas de derechos infantiles.		

3 A continuación, se presentan las competencias de psicomotricistas señaladas en la Orientaciones técnicas y teóricas de cómo manejar la sala de psicomotricidad del Ministerio de Educación de Chile. En cada competencia propuesta marca una cruz según la columna

Competencias	Marca las competencias que conoces	Elige 10 competencias que consideras relevantes en la formación	Señala el grado de adquisición de cada competencia, donde: 1 Nada adquirida 2 Poco adquirida 3 Adquirida 4 Muy adquirida 5 Notablemente adquirida
3.1 Respeto las habilidades de cada niña y niño.			
3.2 Acompañar y apoyar al desarrollo infantil.			
3.3 Encuadre de trabajo en la sala de psicomotricidad.			
3.4 Expresividad psicomotriz.			
3.5 Cuerpo en relación.			
3.6 Disponibilidad.			
3.7 Gestión emocional.			
3.8 Teoría de la psicomotricidad			
3.9 Práctica psicomotriz.			
3.10 Creer en la persona			
3.11 Mediación.			
3.12 Seguridad.			
3.13 Empatía.			
3.14 Observación.			
3.15 Estrategia			
3.16 Elaboración creativa.			
3.17 Percepción			
3.18 Relación consigo mismo			
3.19 Comprensión del otro			

4 Preguntas abiertas:

4.1 Como ha sido el proceso de incorporación de la psicomotricidad en tu lugar de trabajo.

4.2 Como ha influido la psicomotricidad en la institución donde trabajas.