



PRESENCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD Y PSICOMOTRICISTAS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA CHILENA EN INFANCIA. UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

PRESENCE OF PSYCHOMOTRICITY AND PSYCHOMOTOR THERAPISTS IN CHILEAN EDUCATIONAL LEGISLATION ON CHILDHOOD. A DOCUMENTARY ANALYSIS

Marcela Beatriz Hernández Lechuga (*)

Lurdes Martínez Mínguez

Universidad Autónoma de Barcelona
España

Resumen

En este artículo se exponen los resultados del estudio que demuestra la presencia de la psicomotricidad como garante de los derechos infantiles, aporte a la calidad de la educación e innovación pedagógica y contextualizada en la nueva Ley General de Educación (Ley 20.370) de Chile. A través de una metodología cualitativa, se realiza un análisis de contenido a partir de las normativas y leyes relacionadas con la niñez. Los resultados arrojan que existen orientaciones técnicas de psicomotricidad, donde se menciona la figura del psicomotricista, con competencias específicas y que puede colaborar con la disminución de la desigualdad en el país en tanto garante de los derechos infantiles que centra la mirada en las necesidades del desarrollo infantil, sus familias y entorno. A modo de conclusión, se reconoce la presencia del psicomotricista en la educación parvularia¹, a pesar de la inexistencia de la psicomotricidad como carrera de pregrado.

Palabras clave: Calidad de la educación; competencia profesional; derechos del niño; educación de la primera infancia; legislación educacional.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Marcela Beatriz Hernández Lechuga
Universidad Autónoma de Barcelona
Plaça Cívica, 08193 Bellaterra, Barcelona,
España
Correo de contacto: mhernandez@cicep.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 16.02.2021
ACEPTADO: 12.12.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1207

This article shows the conclusions of a study confirming the presence of Psychomotricity as a guarantor of children's rights, contributing to educational quality and pedagogical and contextualized innovation within the new Chilean General Law of Education (20.370 law or GLE). Using qualitative methodology, a content analysis was made from regulations and laws related to childhood. The results show us that there are technical orientations on psychomotricity, where psychomotor therapists are highlighted as adults with specific skills that could collaborate with the decrease of inequality existing in the country nowadays. Psychomotor therapists focus on the developmental needs of children, their families and their environment. In conclusion, there is recognition of the role of the psychomotor therapist in the Early Childhood education program, although it does not exist as an undergraduate career.

Keywords: Quality education; professional competence; children's rights; early childhood education; educational legislation.

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).

1. Introducción

La pobreza, desigualdad e inequidad siempre han sido el talón de Aquiles de todas las políticas públicas, gubernamentales e, incluso, de los propios gobernantes de Chile. De acuerdo con Riveros y Báez (2004), Chile es un país de contrastes porque si bien pertenece a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), producto de la seguridad económica y el alto ingreso per cápita, existen cifras de desigualdad que lo mantienen en los últimos lugares del *ranking* de la organización.

La Fundación Sol (2021) reafirma lo anterior en un estudio donde plantea que Chile es el país más desigual de los estados que forman parte de la OCDE, ya que el decil² más rico gana hasta treinta y nueve veces más que el decil más pobre, en contraposición con países como Bélgica y Noruega, en los cuales la brecha es muy menor. Junto con ello, y según Barahona Urbina y Barahona Droguett (2019), existe una relación inversa y opuesta entre los indicadores de igualdad y el indicador de calidad de vida³, puesto que la desigualdad de los ingresos reduce el bienestar de las personas. Esta situación, sumada a los datos entregados por la OCDE, coloca en el centro de preocupación la desigualdad y el desmedro en la calidad de vida de una parte considerable de los habitantes del país.

El Estado chileno afronta el problema de la desigualdad firmando dos convenios internacionales que comprometen al país a un cambio hacia la garantía de derechos infantiles y la disminución de la brecha social a través de la modificación y creación de leyes garantes (Tabla 1). Estas transformaciones normativas, que se resumen en la siguiente tabla, pretenden proteger a la infancia y crear un sistema de oportunidades por medio de la calidad en la educación y leyes que trasladan la mirada y preocupación hacia las necesidades infantiles, de sus familias y entorno.

Tabla 1

Normativas para la protección de la infancia

Normativa	Año	Fuente
Chile ratifica la Convención de Derechos del Niño de la Organización de las Naciones	1990	(Fondo de las Naciones Unidas para la

² Un decil es una unidad que en estadística se utiliza para definir sectores socioeconómicos según el 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 esta manera, el decil 1 representa la condición socioeconómica más vulnerable, y el decil 10 a los mayores ingresos del país (Larrañaga, 2004).

³ El ideólogo y estadístico italiano Corrado Gini, en el año 1912 desarrolló una nueva metodología para “medir el nivel de desigualdad”. Al principio se aplicó a sectores como las ciencias de la salud, la ingeniería, la química, la ecología o el transporte; pero es en la distribución de ingresos y rentas donde mayor resonancia ha tenido (EAE Business School, 2020).

Unidas (ONU).		Infancia [Unicef], 2020)
Nuevo programa de políticas sociales, Programa Puente, destinado a superar los niveles de pobreza.	1990	(Silva & Milman, 2010)
Se implementa la Ley 20.397 que crea el subsistema intersectorial de protección social Chile Crece Contigo.	2009	(Ministerio de Desarrollo Social [Mideso], 2015)
Nueva reforma educativa, Ley General de Educación, 20.370, que promueve fortalecer la educación pública.	2014- 2 0 1 8	(Díaz, 2018)
Firma de los diecisiete objetivos sustentables de la ONU, para terminar con la pobreza en el año 2030.	2015	(ONU, 2017)

Fuente: Elaboración propia.

Estas reformas legales son profundas y estructurales, sobre todo en la desmunicipalización de la educación (proceso donde la administración de la educación retorna desde los municipios al Ministerio de Educación [Mineduc]), que tiene como objetivo implementar una educación pública y de calidad. La nueva Ley General de Educación, 20.370 (en adelante LGE) (Congreso Nacional de Chile, 2009), que se llevará a efecto desde el año 2017 al año 2025, intenta avanzar en este sentido, garantizando de modo universal los derechos a la infancia chilena (Leiva & Díaz, 2018). En resumen, existe un cambio en el paradigma educativo, que traslada el foco desde una educación con lucro, estandarizada y segregada hacia una educación de calidad e inclusiva.

Este hito significativo e histórico es pensado para entregar mayores oportunidades a la niñez que nace y vive en la disparidad, la segregación y la pobreza. Comienza así un proceso de reforma educacional durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, por medio del que se busca una profunda transformación que incluye tanto a la educación inicial como a la educación superior. De acuerdo con Díaz (2018), uno de los objetivos de la LGE es disminuir la segregación fortaleciendo la educación pública pluralista e integradora. En este contexto, fueron aprobadas treinta y tres leyes que tendrán un notable impacto en el sistema educativo, incluyendo por primera vez a la educación parvularia dentro de la legislación, lo que supone un gran avance en la primera infancia por medio de las siguientes acciones y reformas:

- Creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Reconocimiento oficial para instituciones de educación parvularia.
- Ingreso paulatino de las educadoras de párvulos a la carrera docente.
- Elaboración de nuevas bases curriculares de párvulos.

El primer eslabón del sistema educacional chileno es la educación parvularia y propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad, mediante diversos organismos e instituciones y en forma complementaria a la educación que realizan las familias. Por lo tanto, se coloca especial atención a los factores que afectan a la primera infancia como el movimiento, el juego, la actividad física, la alimentación, el ambiente y la sustentabilidad (Mineduc, 2018). La ley plantea nuevas bases curriculares para el nivel educativo de primera infancia y se enfoca, preponderantemente, en las evidencias que demuestran que en edades tempranas del desarrollo infantil se adquieren herramientas que influyen en el futuro de bienestar de cada uno de los párvulos, y en la intervención temprana para potenciar las habilidades que en el futuro estos necesitarán para su autonomía y rol en la sociedad.

Vinculado a las evidencias científicas planteadas en las bases curriculares, se propone que esta intervención en edades temprana sea a través del cuerpo, por lo que se incorpora el núcleo Corporalidad y Movimiento en estas nuevas bases curriculares (Mineduc, 2018) y, junto con ello, se pone en relieve la importancia del movimiento y del juego para el desarrollo infantil y el aprendizaje significativo de la niñez. Desde esta perspectiva, se entiende la necesidad tanto de incluir acciones y profesionales que promuevan el movimiento como la necesidad de fortalecer las competencias de aprendizaje, pero también las oportunidades. Para reafirmarlo, se publican las orientaciones técnicas y teóricas para manejar una sala de psicomotricidad, hecho que instala a esta última dentro del accionar preescolar. Es fundamental destacar que en la ejecución profesional de estas orientaciones técnicas y teóricas de psicomotricidad se nombra directamente a los psicomotricistas (Mineduc, 2020a), lo que supone la praxis profesional especializada para la infancia temprana.

La psicomotricidad y los psicomotricistas tienen una historia que les ha permitido adquirir relevancia a través del tiempo, como una profesión en algunos países y como una especialización en otros. En la década de los cuarenta, según señalan Berrueto (2000) y Mila (2018a), la importancia de autores del mundo de la medicina francesa, como Henry Wallon y Julián de Ajuriaguerra, se vuelve evidente. Ajuriaguerra, siguiendo el camino de Wallon, en 1947 funda el primer Servicio de Reeducción Psicomotriz en el hospital parisino Henri Rousselle, el que por un largo período sería dirigido por Giselle de Soubiran. Después de años de trabajo y publicaciones en conjunto, estos imparten en la Facultad de Medicina Salpêtrière de la Universidad de Sorbonne, la práctica psicomotriz terapéutica. Este recorrido continúa con la creación del Diploma de Psicoreeducador del Estado Francés en 1974 y, en 1985, con el Diploma de Estado de Psicomotricidad.

Hasta los años setenta, la psicomotricidad era básicamente una práctica en el ámbito sanitario-terapéutico. Pero entonces emergió una corriente de autores que comenzó a incorporar la psicomotricidad en el ámbito educativo. Sugrañes y Àngel (2007) mencionan que en la década de los ochenta LaPierre y Aucouturier instauran la práctica psicomotriz, que definen como una técnica de intervención específica por medio del juego espontáneo de las niñas y los niños, cuyos objetivos son el acceso a la comunicación, al pensamiento y a la creatividad. Como plantean Aucouturier, Vera y Lapierre (1983), esto se materializa a través de las vivencias corporales, la mediación de psicomotricistas, un encuadre y un dispositivo espacial y temporal específico de la disciplina.

A la par, en Latinoamérica, la historia de la psicomotricidad más cercana a Chile es la de Uruguay, donde se establece como licenciatura 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, que ha entregado apoyo a la sociedad uruguaya desde diferentes ámbitos laborales, académicos, científicos y políticos. Dicho proceso profesional ha sido acompañado por el desarrollo de la psicomotricidad en países como Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia y, ciertamente, Chile, tal como refiere Mila (2018a).

En Chile, pese a ser un proceso nuevo, hay pruebas e indicios de la existencia de la psicomotricidad. Valdés (2000) señala como primera formación de especialización el posgrado de la Universidad Católica del Maule, en convenio con la Universidad de la República del Uruguay (período 2000-2001). De ahí en adelante, es poca la información científica recopilada sobre la historia de la psicomotricidad en el país, lo que ha influido en una deficiente cantidad de investigaciones y bibliografía que permitan avanzar en la especialización de la misma. Se constata, a través de Hernández Lechuga (2017), la existencia de formaciones en instituciones que han aportado al crecimiento de la disciplina. Además del mencionado primer Diplomado en Psicomotricidad Educativa de la Universidad Católica del Maule, actualmente la Universidad Finis Terrae dicta el Máster de Psicomotricidad Educativa (Universidad Finis Terrae, 2018), y el Centro de Investigación y Capacitación en Educación y Psicomotricidad (Cicep) imparte programas de formación en Psicomotricidad Educativa, Psicomotricidad en Atención Temprana y Gerontopsicomotricidad (Cicep, 2018).

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

- a) Ayudar a desarrollar las capacidades para simbolizar. Esto implica la reproducción, la representación de sí mismos y la conquista del lenguaje.
- b) Apoyar a niñas y niños en el desarrollo de capacidades de reaseguramiento y, así, poder simbolizar situaciones de angustia que arrastran desde edades tempranas.
- c) Ayudar a desarrollar su capacidad de descentración tónico-emocional, acompañando este largo camino de maduración para convertirse en una persona social.

Estos objetivos pueden orientar sobre las competencias, actitudes y aptitudes que deben tener psicomotricistas para apoyar al desarrollo infantil y que Aucouturier (2018) especifica constantemente. Estas ideas quedan reforzadas por diferentes psicomotricistas y una historia que demuestran que la psicomotricidad es una metodología presente en diferentes países de Latinoamérica y Europa. En cada país la disciplina tiene un origen y evolución particular, como señala Mila (2018b), lo que la convierte en una oportunidad innovadora que permite conformar redes y alianzas respetuosas de trabajo, intercambio y crecimiento.

En este punto se hace necesario hablar de la formación del psicomotricista. Para Mila (2008), la psicomotricidad y el psicomotricista proponen una perspectiva respetuosa, observadora y que acompaña al desarrollo infantil, la que siempre debe estar secundada por la mirada de otros profesionales. El mismo autor señala que la psicomotricidad pone el foco en:

- El desarrollo como unidad, es decir, integrando todos los ámbitos del desarrollo.
- El movimiento y la motricidad como manifestación e instrumento de la estructuración psíquica. Aquí, como señala García en entrevista con Serrabona (2018), se vuelve esencial la observación para comprender qué 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, la postura alerta, la empatía y la subjetividad.
- El rol del movimiento y el gesto en la comunicación, exigiendo al psicomotricista espacio y tiempo para la expresión psicomotriz de niñas y niños. Existen también códigos y posturas de comunicación y diálogo tónico, fundamentales para poder establecer vínculos que permitan la expresión con niveles corporales y gestuales más flexibles.

Por lo tanto, la mirada del psicomotricista es de respeto y empatía hacia la expresión del otro, expresión que tiene una historia y una constitución psíquica que se deben observar y escuchar. Para la articulación de esta mirada, autores psicomotricistas coinciden en que la formación tiene tres ejes y un circuito de actitudes y competencias específicas. Viscarro, Antón y Cañabate (2012) 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 esta última, se plantea y explica la formación del psicomotricista.

La Práctica Psicomotriz Aucouturiana (en adelante PPA) es una especialización certificada, con presencia en España y otros países, y que 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) y Arnaiz, Rabadán y Vives (2008) plantean que la formación requiere de un marco académico, de un tiempo para 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 actitud esencial que promueva el desarrollo de la persona. Se plantea un orden cronológico de formación: primero, la práctica psicomotriz educativa y preventiva; segundo, 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).

Paralelamente, la línea relacional se plantea también desde una formación en tres ejes: teórico, personal corporal y la intervención psicomotriz. Vieira (2009) comprende 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 el juego es la expresión del mundo psíquico de cada niño al moverse y recrearse. En su trabajo, Lapierre observó la actitud corporal de niñas y niños cuando su vida psicológica está en conflicto. De ahí que otorgara 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).

De igual manera, Lapierre (2005) propone 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: la *formación teórica* que se basa en disciplinas específicas; la *formación profesional*, que descansa en la práctica profesional supervisada por un psicomotricista formado, y la *formación personal*, entendida como un proceso de autoconocimiento por medio de movimientos espontáneos que permiten acceder al inconsciente, priorizando el comportamiento y la comunicación no verbal.

Otro punto en común entre las diferentes líneas y psicomotricistas es que la preparación tiene un lineamiento basado en competencias, por lo que posee características de continuidad en el tiempo. Según Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), las competencias se pueden entender como habilidades propias de especialidades, por lo tanto, existen competencias especializadas. Desde esta última vertiente, Martínez Mínguez (2017) realiza una descripción acerca de las competencias sobre la formación continua del profesional de psicomotricidad como la “globalidad, movimiento, relación teoría-práctica, vivencia-experimentación, escucha empática, proceso guiado, aprendizaje entre iguales, espacio de reflexión y autoevaluación” (p. 51).

Lo anteriormente expuesto demuestra que distintos autores proponen un circuito de competencias, aptitudes y actitudes que los psicomotricistas deben desarrollar, incorporar y reconocer durante su formación, cuyas características son indispensables para respetar el movimiento libre, expresivo y espontáneo en el juego de niñas y niños. Todo esto pensando en una formación por competencias y capacidades al servicio de las necesidades del desarrollo infantil, señalando que los profesionales deberían estar preparados para los desafíos sociales, de salud y educativos.

Por lo mismo, las competencias están enmarcadas dentro de una sociedad que pasó a ser totalmente globalizada, donde la información y el conocimiento sufrieron y están sufriendo cambios acelerados. Cano (2015) plantea este giro desde las ideas industrializadas y capitalistas hacia el crecimiento económico y el bienestar social, por lo que el conocimiento será el mayor capital de cualquier institución y país, como una manera de sobrevivir al exceso de información. La formación por competencias entonces nace para enfrentar este mundo globalizado, entregando una observación dinámica y holística a los problemas presentados por la estructura social y mundial actual.

A modo de resumen, se puede afirmar que la formación del psicomotricista debe contemplar los tres ejes para posibilitar la incorporación de competencias específicas, tal como lo sugieren Martínez Mínguez y Moya (2019). Para el logro de esta adquisición y el desarrollo de actitudes y aptitudes es que se propone la teoría específica, la práctica psicomotriz y la formación corporal, las que deben contener el lineamiento antes señalado por los diferentes autores: debe ser una

formación por competencias; debe ser continua; debe tener un encuadre definido; ha de estar guiada por formadores psicomotricistas; debe enlazar y tener en paralelo los tres ejes de formación, y su objetivo ha de estar enfocado en el desarrollo infantil pleno y en bienestar, de sus familias y entorno, respetando la individualidad, la historia y la singularidad de cada persona, para así favorecer el desarrollo de ámbitos sociales y de aprendizaje escolar, tal como es solicitado en la declaración de derechos infantiles y en las nuevas normativas de Chile.

Todo lo anterior suscita el siguiente problema. Se certifica que la desigualdad e inequidad son el origen de la falta de oportunidades y que como solución se establecen normativas que buscan disminuirlas a través de la educación de calidad. Dentro de estas reformas, la psicomotricidad y psicomotricistas aparecen nombrados y descritos en las orientaciones técnicas, lo que origina una serie de preguntas: ¿Ayudaría la psicomotricidad a disminuir la brecha que existe en el desarrollo infantil por la desigualdad e inequidad? ¿La psicomotricidad presenta características para ser garante de derechos? ¿Pueden la psicomotricidad y el psicomotricista colaborar a la calidad de la educación en Chile? Para responder estas interrogantes, el objetivo general planteado es: analizar la presencia de la psicomotricidad y psicomotricistas en la promoción del desarrollo infantil, bienestar y garantía de derecho en la actual normativa educativa de Chile.

En consecuencia, los objetivos específicos planteados son: 1. Establecer cómo la psicomotricidad cumple con los requisitos de garantías de derechos de la normativa chilena. 2. Certificar la presencia de competencias de los psicomotricistas y del dispositivo de la psicomotricidad en la legislación chilena.

2. Metodología

2.1. Enfoque metodológico

Para este estudio, 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 la calidad del conocimiento que se genere (Sabariego & Bisquerra, 2004). Desde esta perspectiva, se ha utilizado el método cualitativo para comprender, elaborar y recoger información que sea un aporte al trabajo científico y que posibilite la resolución del problema planteado. Este enfoque permite obtener conocimiento científico mediante la proximidad de la investigadora, cuya involucración en la investigación facilitará mantener la perspectiva general del tema y problema planteado (Bisquerra, 2019).

Desde el paradigma cualitativo, los fenómenos y situaciones son estudiados y analizados en su propio contexto, dado que se intenta descubrir su sentido 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, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica, 2012, p. 265). Es importante que la investigadora o el investigador estén implicados en el problema o tema en cuestión, por su conocimiento experiencial, de forma que, como señalan Flick y Blanco (2014), se acceda al contexto del fenómeno de una manera certificada por el conocimiento de la particularidad del tema a estudiar. Esto es fundamental para la calidad, ya que, por un lado, proporciona el espacio para el debate y la autonomía para la confección del método y la elección del enfoque y, por otro, se centra en la perspectiva holística y global, la flexibilidad, la comprensión y la coherencia, como un proceso que se realiza dentro del contexto.

2.2. Instrumento de obtención de datos

El análisis de documentos es el instrumento elegido para la obtención de datos, porque su objetivo es complementar, contrastar y validar la información. Según Bisquerra (2019), el análisis documental es un ejercicio organizado, planificado y sistemático donde se examinan los escritos para recabar información valiosa. Los documentos oficiales son aquellos compuestos por registro y materiales públicos disponibles como fuente de información. Entre estos documentos de registro público se encuentran las leyes, que revelan la perspectiva oficial y que marcan el encuadre legal e institucional.

2.3. Selección de muestra

Se han elegido seis leyes y normativas relacionadas con la educación de calidad y el desarrollo infantil chileno, seleccionadas de acuerdo a los criterios de garantías de derecho, protección social de la infancia, calidad de la educación y currículo infantil. En la Tabla 2 se detallan las normativas y leyes utilizadas en esta investigación.

Tabla 2

Normativas y leyes utilizadas para el análisis documental

Normativas y leyes	Antecedentes
Bases curriculares de educación parvularia	Año de publicación: marzo 2018 Ministerio de Educación
Convención de Derechos del Niño	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	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
Ley General de Educación (LGE)	
Subsistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo	Fecha de promulgación: 01-09-2009 Fecha de primera publicación: 12-09-2009 Última versión e inicio de vigencia: 02-05-2019
Ley 20.379	
Ley 20.520	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
Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación	
Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad	Año de publicación: diciembre 2017 Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Corporalidad y Movimiento

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido de los documentos seleccionados (ver Tabla 2) mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti (V 8.4.4), puesto que es uno de los programas informáticos más utilizados y recomendados para tal fin. Según Rodríguez García y

Medina Moya (2014), su funcionamiento facilita la sistematización y rigurosidad en el momento de la búsqueda y recuperación de datos, además de que agiliza muchas de las actividades del análisis e interpretación del investigador, aunque, explican los autores, es este último quien debe sostener la visión global y contextualizada de los datos obtenidos.

En primer lugar, se configuró un sistema de categorías y códigos siguiendo un proceso deductivo (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), realizado a partir de la estructura del marco teórico; y, en segundo lugar, se realizó la codificación de las citas de cada uno de los documentos. En otras palabras, se ha realizado el siguiente proceso de análisis de datos:

- Se codificó cada uno de los documentos (desde N1 a N6).
- Se decidió crear y codificar cinco dimensiones (desde D1 a D5).
- Se decidió crear y codificar trece variables (desde V1 a V13).
- Se decidió crear y codificar veinticuatro indicadores (desde i1 a i24).
- Se analizaron los documentos párrafo a párrafo y se seleccionó información en forma de cita cada vez que se encontró una relación con cada dimensión, variable e indicadores.
- Se confeccionaron cuadros de coocurrencia y figuras de redes de relación entre documentos.

En suma, a partir de la lógica temática que apareció en el marco teórico, para el análisis documental se crearon cinco dimensiones, trece variables y veinticuatro indicadores –ver Figura 1–, lo que permitió concretar el proceso científico.

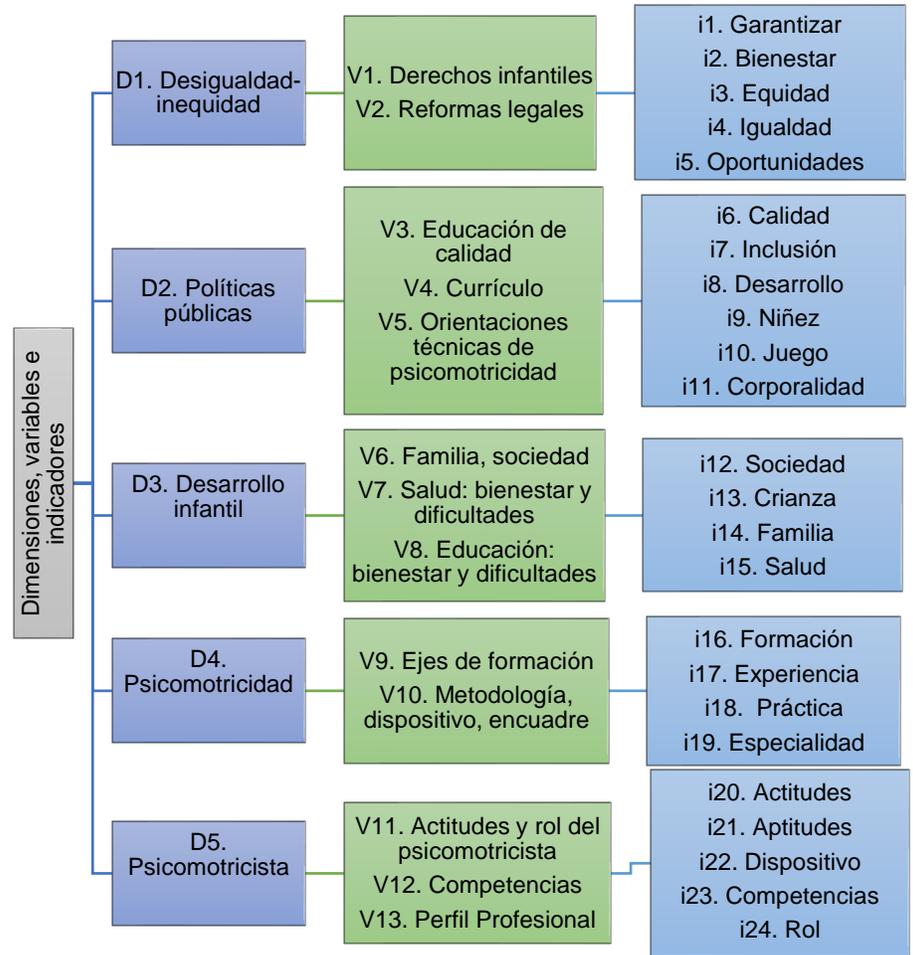


Figura 1: Dimensiones, variables e indicadores

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Los resultados obtenidos del análisis de contenido serán ilustrados mediante tablas de coocurrencias. Para facilitar la revisión, se indican con color verde los resultados totales, con azul los resultados con mayores coocurrencias y con amarillo los que tienen 0 coocurrencia (ver Figura 1 y Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Coocurrencia entre normativas y dimensiones

Dimensiones/categorías	Normativas y leyes						Totales
	N1 Bases Curriculares	N2 Derechos Infantiles	N3 Ley de Educación	N4 ChCC	N5 Ley de Calidad	N6 O.T.	
D1 Desigualdad-inequidad	31	21	34	13	13	2	114
D2 Políticas públicas	41	16	34	3	13	14	121
D3 Desarrollo infantil	121	27	26	8	5	81	268
D4 Psicomotricidad	106	10	15	2	2	122	257
D5 Psicomotricista	51	1	3	2	0	110	167
Totales	350	75	112	28	33	329	927

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 3, la normativa que más aparece en las dimensiones es la N1, lo que significa la presencia de la psicomotricidad y su constructo teórico y práctico en la normativa de la educación chilena. Por el contrario, la normativa Chile Crece Contigo es la que menos aparece dentro de las dimensiones planteadas. En sentido inverso, la dimensión que menos aparece en la normativa es la D1, pero tiene, igualmente, una alta presencia, lo que indica la importancia transversal del desarrollo infantil en todas las normativas relacionadas con la infancia y se demuestra, del mismo modo, por su elevada presencia en las bases curriculares de la educación parvularia. Por último, todas las leyes analizadas tienen relación con las dimensiones planteadas, a excepción de la ley de la calidad que no se relaciona con la dimensión 5.

Tabla 4

Coocurrencia entre normativas y variables

Variables	Normativas y Leyes						Totales
	N1 Bases Curriculares	N2 Derechos Infantiles	N3 Ley de Educación	N4 ChCC	N5 Ley de Calidad	N6 O.T.	
V1 Derechos infantiles	17	9	4	1	1	2	34
V2 Reformas legales	5	13	6	2	4	3	33
V3 Educación de calidad	7	3	10	0	5	3	28
V4 Currículo	8	1	2	0	4	2	17
V5 O.T. psicomotricidad	76	1	0	0	0	0	77
V6 Familia y sociedad	16	11	3	2	1	10	43
V7 Salud	26	12	0	4	0	10	52
V8 Educación	26	2	6	1	2	10	47
V9 Ejes de formación	123	4	5	3	3	110	248
V10 Metodología	102	3	0	0	1	84	190
V11 Actitudes y rol	62	0	1	2	0	101	166

V12 Competencias	47	0	2	0	2	79	130
V13 Perfil profesional	47	0	0	0	0	57	104
Totales:	562	59	39	15	23	471	1169

Fuente: Elaboración propia.

Como se desprende de la Tabla 4, la normativa que mayor presencia tiene en el total de las variables es la N1, seguida por la N6, mientras que la que menos aparece en todas las variables es la N4.

La normativa 1 tiene mayor relación con la variable 9 y menor relación con la variable 2. Asimismo, se observa que no existe relación entre algunas de las variables planteadas con las normativas estudiadas. En algunos casos, esto se debe a la especificidad de las normativas y a la falta de precisión para ciertas áreas del desarrollo infantil.

Las variables planteadas y que se relacionan con la psicomotricidad sí tienen una alta relación con las normativas específicas del currículo infantil, por ejemplo, con las bases curriculares. Por otro lado, las orientaciones técnicas tienen una alta coincidencia con las bases curriculares de la educación infantil, lo que corrobora que están planteadas desde las bases teóricas y prácticas de la psicomotricidad referidas en el marco teórico. Si se observan las cocurrencias a modo de red, se advierte cuán nutrida se encuentra esta red a nivel relacional, lo que indicaría una alta presencia de la psicomotricidad en la normativa (ver Figura 2).

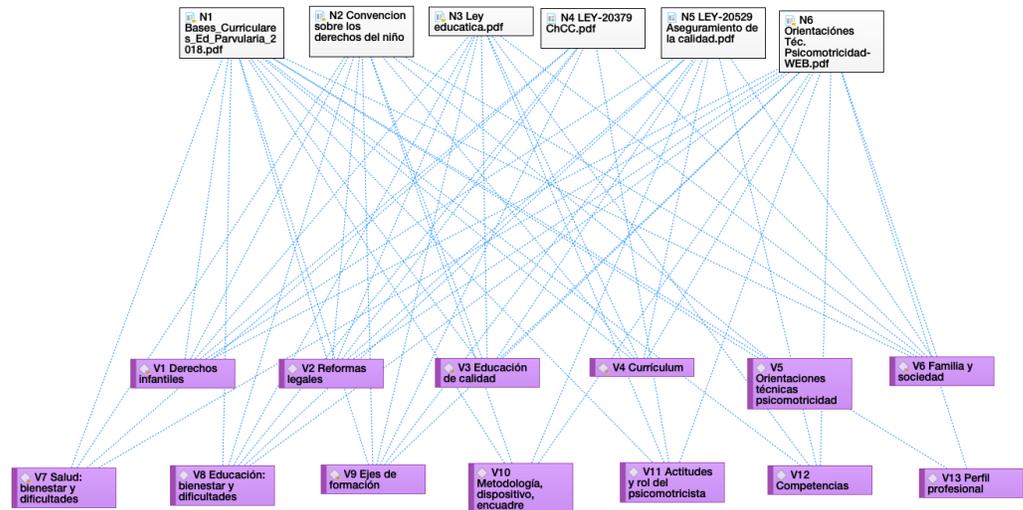


Figura 2: Cocurrencia entre documentos y variables

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 2, existen múltiples relaciones entre las normativas y las variables planteadas, lo que se traduce en una nutrida red entre los elementos analizados, principalmente las N1 y N6, que conectan con todas las variables.

Tabla 5

Coocurrencia entre normativas e indicadores

Indicadores	Normativas y Leyes						Totales
	N1 Bases Curriculares	N2 Derechos Infantiles	N3 Ley de Educación	N4 ChCC	N5 Ley de Calidad	N6 O.T.	
i1 Garantizar	2	12	3	1	9	2	29
i2 Bienestar	27	14	2	0	3	2	48
i3 Equidad	4	0	6	0	4	0	14
i4 Igualdad	1	5	4	1	5	0	16
i5 Oportunidades	40	3	5	0	6	0	54
i6 Calidad	28	0	37	1	114	8	188
i7 Inclusión	7	0	5	0	2	0	14
i8 Desarrollo	119	25	29	4	0	25	202
i9 Niñez	2	1	0	0	0	3	6
i10 Juego	105	3	0	0	0	135	243
i11 Corporalidad	14	0	1	0	0	3	18
i12 Sociedad	18	6	6	0	0	2	32
i13 Crianza	3	4	0	0	0	0	7
i14 Familia	57	30	7	4	4	1	103
i15 Salud	11	22	2	6	3	0	44
i16 Formación	22	2	45	0	1	11	81
i17 Experiencia	103	1	3	0	2	28	137
i18 Práctica	40	3	5	0	5	18	71
i19 Especialidad	1	0	10	0	2	0	13
i20 Actitudes	30	0	10	0	1	4	45
i21 Aptitudes	0	1	3	0	1	0	5
i22 Dispositivo	1	0	0	0	0	4	5
i23 Competencias	0	0	9	1	4	2	16
i24 Rol	17	0	0	0	0	7	24
Totales:	652	132	192	18	166	255	1415

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 5, la normativa que más aparece en el total de los indicadores es la N1 y el segundo lugar en presencia corresponde a la N6. Por el contrario, la normativa que menos aparece en los indicadores es la N4. Una vez más, se hace patente la alta coincidencia de las bases curriculares con los indicadores planteados. Por otro lado, pese a que existen indicadores y normativas que no se relacionan entre sí, se observa que cada indicador se relaciona como mínimo con una normativa. Como antes, la Tabla 5 ha permitido elaborar una red de coocurrencias, la que se puede revisar a continuación (Figura 3).

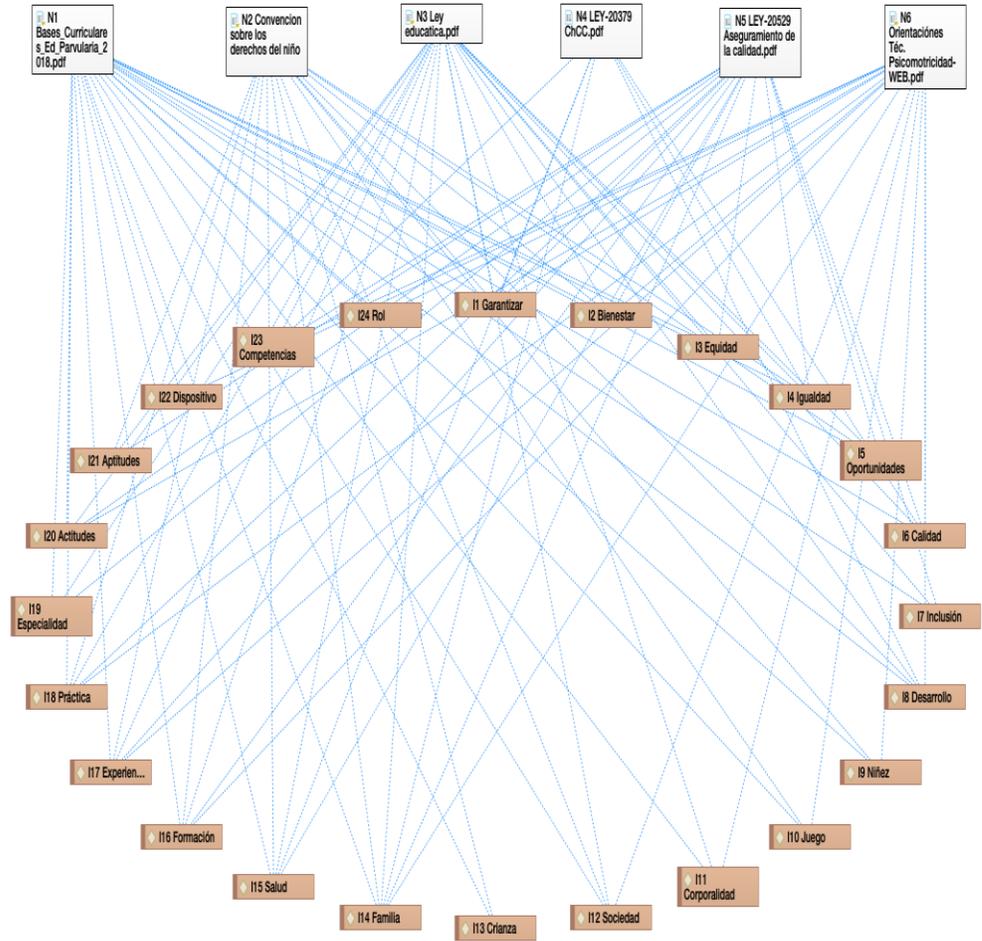


Figura 3: *Cocurrencia entre documentos e indicadores*

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se vuelve a reflejar una red nutrida, que demuestra la relación que existe entre los documentos analizados y los indicadores planteados. Nuevamente se observa una mayor concentración en las N1 y N6.

4. Discusión

La documentación analizada hace referencia a la desigualdad, la inequidad y la calidad de la educación, y el objetivo central de las normativas vinculadas a estas es la disminución de la brecha mediante la calidad educativa. Adicionalmente, se ha podido corroborar que se han generado reformas legales para lograr este mandato, lo que queda reflejado en el hecho de que las normativas se encuentran todas relacionadas con la dimensión de políticas públicas. Por otro lado, la psicomotricidad sí es garante de derechos, porque promueve el juego, el

movimiento, la individualidad y el desarrollo infantil, y los psicomotricistas acompañan este proceso.

La dimensión de desarrollo infantil es la que mayor coocurrencia presenta. Esto evidencia la importancia que tiene en la normativa: se reconoce su influencia, así como la relevancia de un desarrollo pleno y en bienestar en el proceso educativo y, posteriormente, en la sociedad. Lo anterior coincide con lo expuesto en el marco teórico, donde todo apunta a garantizar el desarrollo pleno y en bienestar de la niñez (Unicef, 2018), acompañando a cada familia y entorno particular, desde la ley y la psicomotricidad.

La dimensión psicomotricidad también está presente en el total de las normativas, principalmente en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y en las Orientaciones teóricas y técnicas sobre cómo manejar una sala de psicomotricidad. Su presencia se aprecia en dos ámbitos: en el sustento paradigmático de la psicomotricidad y en la acción profesional declaradas en las competencias de formación. De igual manera, el Plan de Aseguramiento de la Calidad designa algunas características o competencias de los profesionales, por ejemplo,

la autonomía de los actores escolares sumada al despliegue de sus capacidades profesionales y a buenas prácticas, son condiciones necesarias para generar calidad educativa y acortar las brechas de desigualdad presentes en el sistema escolar, producto de su alta segregación. (Mineduc, 2020b, p. 24)

En consecuencia, las competencias profesionales del psicomotricista cumplen un rol fundamental en la calidad de la educación y se acoplan a la formación por competencias propuestas por los distintos autores revisados en el marco teórico. Resulta una sorpresa que aparezcan mencionados los psicomotricistas en las orientaciones técnicas, donde se nombran actitudes, aptitudes y competencias:

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. Asimismo, debe tener objetivos claros, considerar las necesidades de cada

persona, adaptarse a ellas y permitir en todas las actividades el acceso a la simbolización. (Mineduc, 2020a, p. 51)

La mayor coocurrencia está entre la dimensión de psicomotricidad y las orientaciones técnicas, lo que demuestra que estas orientaciones son coherentes con la teoría, formación y práctica psicomotriz descritas en el marco teórico. También existe una alta coocurrencia entre la dimensión del desarrollo infantil y las bases curriculares, destacando la importancia que la normativa da a este factor y confirmando que los seis primeros años de vida son fundamentales en el futuro adulto de cada niña y niño (Mineduc, 2018). Que la mayor presencia de las variables se dé en las bases curriculares y las orientaciones técnicas evidencia que existe una coincidencia entre la teoría de la psicomotricidad y el currículo infantil.

La alta presencia de las variables en las orientaciones técnicas y teóricas para manejar una sala de psicomotricidad certifica que la psicomotricidad es una acción profesional necesaria en las políticas públicas relacionadas con el desarrollo infantil. A su vez, llama la atención que la variable del perfil profesional no tenga presencia en cuatro de las normativas, lo que tal vez se traduzca en una falta de definición o claridad respecto del perfil de los profesionales que deben intervenir en el desarrollo infantil, pese a que está establecido en Chile y el extranjero, según lo observado en el marco teórico.

La variable de ejes de formación del profesional de la disciplina tiene presencia en todas las normativas estudiadas, lo que demuestra que existe una relación entre la formación del psicomotricista y todas las normativas concernientes al desarrollo infantil. Tal como se redacta en el marco teórico, la psicomotricidad tiene presencia mundial como licenciatura desde hace cuarenta y seis años, situación que aún no se da en Chile, ya que solo existe como formación de posgrado desde el año 2000. Esto podría ser la causa de que en las orientaciones técnicas se describa la acción profesional del psicomotricista. Incluso el Mineduc (2020a) aclara lo que es la psicomotricidad:

Existe una gama de corrientes y definiciones respecto del concepto y aplicación de la psicomotricidad. Esto puede llevar a considerar prácticas muy diversas como psicomotricidad. Sin embargo, la toma de posición epistemológica, vale decir, cómo se construye conocimiento desde la psicomotricidad, y qué tipo de conocimiento se construye en esa práctica, hace posible distinguir una cosa de otra. Por ejemplo, podemos decir que la psicomotricidad no es educación física y que los circuitos motrices, por muy

activos, entretenidos y necesarios que sean, tampoco son psicomotricidad.

(p. 17)

Los derechos infantiles no tienen presencia en las variables 11, 12 y 13, pero sí en la variable ejes de formación y metodología, lo que significaría que el profesional formado en psicomotricidad podría colaborar en la garantía de los derechos infantiles.

La variable currículo tiene baja presencia en cinco de las normativas y no tiene presencia en la normativa Chile Crece Contigo, lo que demostraría que la ley es de protección social y que el currículo es una especificidad que ha de constar aparte de la ley, aunque esta debiera entregar al menos una guía o camino para la orientación del currículo y las prácticas metodológicas.

Una tendencia clara es que la normativa N1, de bases curriculares, es la que tiene mayor presencia en los tres cuadros de coocurrencia analizados. Otra tendencia destacada es que la normativa N4 es la que menos presencia tiene en dichos cuadros.

5. Conclusiones

En este análisis documental se plantearon objetivos que ahora se retoman para volver a situar el marco teórico de la psicomotricidad planteado y contrastarlo con la teoría y con los resultados.

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, que la psicomotricidad garantiza por su enfoque integral, respeto a la individualidad y 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.

Otra conclusión es que la psicomotricidad coincide ampliamente con los contenidos de las líneas teóricas que aparecen en las normativas chilenas. Estas tienen un interés real por el bienestar en plenitud de cada niña y niño, sus familias y entorno, lo que también propone la psicomotricidad mediante un dispositivo con características que permiten la expresión psicomotriz para el desarrollo pleno y en bienestar. En este sentido, un gran avance es la

publicación de las orientaciones técnicas y teóricas del Mineduc sobre cómo manejar una sala de psicomotricidad.

La infancia en Chile es una realidad reconocida a nivel de políticas públicas, pero el psicomotricista está ausente como uno de los encargados de acompañar al desarrollo infantil, a pesar de ser mencionado en las orientaciones técnicas. Esto plantea la inmediata pregunta sobre por qué no existe la formación de pregrado de psicomotricidad en el país. Es fundamental pensar y proponer nuevas líneas de investigación, por ejemplo, qué proceso permitiría la inclusión del psicomotricista en el sistema escolar a nivel nacional y qué rol debería asumir la profesión en el desarrollo infantil.

La psicomotricidad puede ser una profesión que se convierta en política pública en tanto 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 e innovadora. Queda por delante el desafío de dar a conocer la psicomotricidad e investigar y establecer qué proceso corresponde a nivel administrativo, profesional, laboral y político para la creación de la Licenciatura en Psicomotricidad.

Finalmente, 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.

6. Referencias

- Arnaiz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa* (2.a ed.). Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Vera, F., & Lapierre, A. (1983). *La educación psicomotriz como terapia*. Madrid: Científico-Médica.
- Barahona Urbina, P., & Barahona Droguett, M. (2019). Desarrollo Económico y Desigualdad como factores asociados a la prevalencia de la obesidad infantil en Chile. *Mem. Inst. Investig. Cienc. Salud*, 17(1), 39-46.
- 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.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Metodología de la investigación educativa* (6.a ed.). Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Centro de Capacitación e Investigación en Educación y Psicomotricidad. (2018). *Diplomado en psicomotricidad educativa*. Recuperado desde <https://www.cicep.cl/formacion/>
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley General de Educación. Ley 20.370*. Recuperado desde <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Díaz, M. (2018). *Reformas curriculares de educación infantil temprana el caso de Chile*. Santiago: OIE-UNESCO.
- EAE Business School. (2020). ¿Qué es el índice de Gini y para qué se aplica? *El blog de retos para ser directivo*. Recuperado desde <https://retos-directivos.eae.es/que-es-el-indice-de-gini-y-para-que-se-aplica/>
- Flick, U., & Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. Recuperado desde <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os->

- ni%3%B1as-y-adolescentes-tienen-
derechos#:~:text=Chile%20ratific%C3%B3%20este%20convenio%20internacional,en
%20decisiones%20que%20les%20afecten.
- Fundación Sol. (2021). *La pobreza del modelo chileno (2021)*. Recuperado desde <https://fundacionsol.cl/blog/estudios-2/post/la-pobreza-del-modelo-chileno-2021-6791>
- Hernández Lechuga, M. (2017). *Historia y Conceptos de Psicomotricidad*. Santiago: Ediciones Cicep.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (19), 21-26.
- Lapierre, A. (2008). La Psicomotricidad relacional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (31), 7-14.
- Larrañaga, O. (2004). *Competencia y participación privada: La experiencia chilena en educación*. Santiago: Universidad de Chile.
- Leiva, J. A. A., & Díaz, S. D. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 42(2), 740-768.
- Martínez Minguez, L. (2017). La formación del psicomotricista a lo largo de la vida profesional. En M. Mas & M. Anton (Coords.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 51-72). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Mínguez, L., & Moya, L. (2019). Instrument per autoavaluar les competències psicomotrius dels mestres d'Educació Infantil. En L. Moya, C. Nieva, L. Martínez Mínguez & P. Cortés (Coords.), *X Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola. L'adult: una presència que acompanya* (pp.159-164). Bellaterra: Grup de Recerca en Educació Psicomotriu, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mila, J. (2008). *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mila, J. (2018a). *Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay: percepción de las competencias sobre formación corporal de los estudiantes* (Tesis doctoral). Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10201/61659>

- Mila, J. (2018b). *Psicomotricidad. Intervenciones en el Campo Adulto*. Buenos Aires: Corpora.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana J. (2014). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods* (3.a edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado desde https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ministerio de Educación. (2020a). *Orientaciones técnicas y metodológicas para el manejo de sala de psicomotricidad*. Recuperado desde <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020b). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/442/MONO-369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *¿Qué es Chile Crece Contigo?* Santiago: Autor.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Objetivos de Desarrollo sostenible*. Recuperado desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>
- Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la Educación*, (50), 143-179.
- Ravera, C. (2001). Una revisión crítica de la psicomotricidad como disciplina. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (4), 5-12.
- Riveros, L., & Báez, G. (2014). Chile y la OCDE. La dicotomía entre lo macroeconómico y el desarrollo humano. *Estudios Internacionales*, 46(179), 9-34.

- Rodríguez García, M., & Medina Moya, J. L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161.
- Rodríguez, J. (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas (una orientación para la educación y la clínica)*. Argentina: Corpora.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). Madrid: Muralla.
- Serrabona, J. (2018). *Conversando sobre psicomotricidad*. Buenos Aires: Corpora.
- Silva, V., & Milman, H. (2010). *Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010*. Santiago: Mideplan, Minsal.
- Sugrañes, E., & Àngel, M. A. (2007). *La Educación Psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona: Graó.
- Universidad Finis Terrae. (2018). *Máster en Psicomotricidad educativa*. Recuperado desde <http://facultadeduccion.finisterrae.cl/postgrados>
- Valdés, M. (2000). La psicomotricidad vivenciada como propuesta educativa chilena. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 47-62.
- Vieira, J. L. (2009). Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. *PerspectivasOnline 2007-2011*, 3(11), 64-68.
- Viscarro, I., Antón, M., & 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.