Artículo

Aproximación al diagnóstico situacional desde la Motricidad Comunitaria: propuesta de implementación del método etnográfico P.A.T.E en la Educación Parvularia

Approach to Situational Diagnosis through Community-Based Motricity: Proposal for the Implementation of the Ethnographic Method P.A.T.E. in Early Childhood Education.

Daniel González Pérez [1]; Jean Paul Rannau Garrido[1*]

CITACIÓN

González, D., & Rannau, J. (2025). Aproximación al diagnóstico situacional desde la Motricidad Comunitaria: propuesta de implementación del método etnográfico P.A.T.E en la Educación Parvularia. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-14. https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art43

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 15 de Octubre, 2024
Aceptado: 10 de Abril, 2025
Publicado: 17 de abril, 2025

DERECHOS DE AUTOR

Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

[1]Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.
***Autor de Correspondencia:** Jean Paul Rannau Garrido, jeanrannauga@santotomas.cl

Resumen. Este estudio analiza el uso del método de registro P.A.T.E. (Persona, Actividades, Tiempo, Espacio) en un contexto de educación parvularia desde el enfoque de la motricidad comunitaria (MC). Durante el desarrollo de un proyecto pedagógico con enfoque comunitario en la formación inicial docente, se implementó un diseño etnográfico para explorar las características de la comunidad educativa y las prácticas motrices en un jardín infantil de Santiago, Chile. A través de observaciones y entrevistas, se develaron resultados como la diversidad cultural y participación familiar, la inclusión educativa con recursos limitados, el impacto estacional en la asistencia y planificación, y las limitaciones del diseño espacial frente a condiciones climáticas adversas, siendo insumos claves para el diseño un diagnóstico situacional desde una perspectiva comunitaria.

Palabras clave: Motricidad Comunitaria, método P.A.T.E., educación parvularia, etnografía, educación física.

Abstract. This study analyses the use of the P.A.T.E. (Person, Activities, Time, Space) recording method in the context of early childhood education from the perspective of Community-Based Motricity. During the development of a pedagogical project with a community focus in initial teacher training, an ethnographic design was implemented to explore the characteristics of the educational community and motor practices in a kindergarten in Santiago, Chile. Through observations and interviews, results such as cultural diversity and family participation, educational inclusion with limited resources, the seasonal impact on attendance and planning, and spatial design limitations in the face of adverse weather conditions were revealed, providing key inputs for the design of a situational diagnosis from a community perspective.

Keywords. Community-Based Motricity, P.A.T.E. method, early childhood education, ethnography, physical education.

1. Introducción

Los estudios etnográficos se erigen como una herramienta fundamental para develar las dinámicas propias de la Educación Física en todos los niveles educativos, ofreciendo una mirada profunda y contextualizada (Maturana y Garzón, 2015). En este sentido, existen variadas metodologías de observación y análisis etnográfico, así también como enfoques y estilos. Al respecto, Cotán (2020) identifica tres estilos principales: el holístico, el semiótico y el conductista, cada uno con su propia lente interpretativa. Tal diversidad metodológica permite, como señala Molina (2018), comprender cómo la Educación Física trasciende lo físico para influir en la socialización infantil, promoviendo hábitos saludables y mejorando la calidad de vida desde una perspectiva integral. Más allá de lo evidente, Ferreira (2021) releva un fundamento clave: las prácticas corporales infantiles, comprendidas mediante etnografía,

exponen lógicas de transgresión y resistencia que solo emergen al adentrarse en las culturas infantiles.

El valor de la etnografía se amplía aún más en el ámbito de la educación infantil, donde se convierte en un puente para entender las prácticas pedagógicas y sus desafíos contemporáneos. Ramírez et al. (2022) mencionan que en la educación parvularia persisten prácticas pedagógicas que no han evolucionado frente a la creciente migración y la necesidad de interculturalidad. Frente a este escenario, Morales-Acosta (2022) refieren a que es fundamental construir equipos de trabajo sólidos en los centros educativos, capaces de fomentar la inclusión y el diálogo intercultural. En esta misma línea, Zett (2024) refuerza la idea de que el liderazgo educativo debe integrar las voces de todos los actores, ya que solo así se logra una comunidad educativa cohesionada y comprometida con su pertenencia.

La educación en la primera infancia se ha posicionado como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible, donde el acceso universal a una educación parvularia de calidad se erige no solo como un objetivo clave de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015) y un compromiso colectivo que involucra a toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2018). Este desafío trasciende lo meramente académico, requiriendo una articulación sensible entre el desarrollo motriz, las dinámicas comunitarias y los procesos educativos de niños y niñas (Land, 2022).

Es en esta interrelación indisoluble entre lo encarnado, lo educativo y lo comunitario, como un complexus, donde emerge el concepto de Motricidad Comunitaria (MC). Tal enfoque integral establece un vínculo, a la vez metodológico, entre propuestas de experiencia motriz y el entorno comunitario. Al respecto, Ochoa y Arias (2015) lo describen como un modelo que promueve tanto el bienestar físico como la participación social a través de prácticas motrices que se adaptan a las particularidades de los grupos locales. Esta perspectiva, lejos de limitarse al desarrollo físico meramente, se revela como una posibilidad de transformación social que promueve las comunidades de bienestar desde los primeros niveles de escolaridad (Rannau, 2023; Contreras y Rannau, 2024), desde las infancias, hacia su proyección al ciclo vital.

La relevancia de esta perspectiva se dota de sentido cuando incorporamos la mirada crítica que proponen Molina y Cañas (2019), quienes invitan a reflexionar sobre el territorio educativo como un espacio político y relacionalmente mente construido. Aquí, la etnografía emerge como un complemento indispensable, permitiendo desentrañar, como señala D'Achiardi (2015), cómo las prácticas cotidianas en las aulas infantiles configuran climas propicios para el aprendizaje profundo y situado. Este recorrido nos lleva inevitablemente a concepción de Calvo (2016), donde el territorio educativo trasciende su dimensión física para convertirse en una posibilidad viva de construcción identitaria, un espacio donde se expresan y reinventan constantemente las formas de relación que dan sentido a la comunidad. Tal sinergia entre motricidad, educación y comunidad, la Motricidad Comunitaria se revela como una perspectiva de la experiencia y no meramente un método de actuar.

La perspectiva etnográfica se revela como un posicionamiento fundamental para comprender las necesidades de las comunidades y diseñar intervenciones pedagógicas pertinentes. Esta aproximación metodológica, como señala Martínez (2006), adquiere especial relevancia cuando se articula con un enfoque comunitario, orientando todo el ciclo de intervención social: desde el diseño hasta la evaluación de políticas, programas y proyectos. Por tal, Sánchez et al. (2005) clarifican que los abordajes etnográficos nos dan luces para entender los fenómenos que suceden dentro y fuera del medio, una visión general de los acontecimientos y mayor implicación con el ambiente. En educación, las clasificaciones del estudio etnográfico son variadas. En el campo educativo, las aproximaciones etnográficas presentan diversas modalidades según Goetz y LeCompte (1988):

a) Etnografías tradicionales: caracterizadas por una prolongada inmersión en el campo para comprender la cultura educativa

b) Cuasi-etnografías: que integran perspectivas de la antropología cultural para interpretar fenómenos educativos

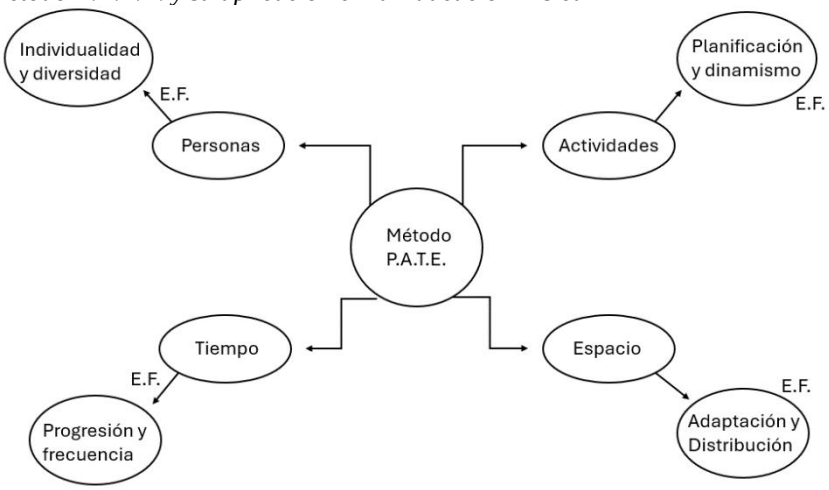
c) Microetnografías: centradas en aulas específicas mediante técnicas focalizadas de recolección

d) Etnografía relámpago: que captura fenómenos educativos mediante observaciones breves pero intensivas

En cualquier caso, la observación del espacio educativo se constituye una práctica esencial para la comprensión de los fenómenos que acaecen en el territorio escolar (Woods, 1987). Como sostiene Woods (1987), todas estas variantes metodológicas comparten un denominador común: la observación sistemática del espacio educativo como vía fundamental para desentrañar la compleja red de relaciones que configuran el territorio escolar. Es precisamente en este contexto teórico-metodológico donde el presente estudio plantea la implementación del método de registro P.A.T.E (Persona, Actividades, Tiempo y Espacio) desarrollado por Guber (2009), emergiendo como una herramienta particularmente valiosa para quienes facilitan experiencias motrices con infancias.

Este método, organizado en torno a cuatro ejes fundamentales que se representan en la Figura 1, proporciona un marco estructurado que permite sistematizar las observaciones con rigor científico y otras técnicas de investigación discursivas que capturan las múltiples voces de los actores educativos y, fundamentalmente, comprender de manera integral las dinámicas comunitarias en su contexto real y concreto.

Figura 1
Método P.A.T.E. y su aplicación en la Educación Física



Fuente: Elaboración propia basado en Guber (2009).

La relevancia del P.A.T.E, como bien señala Nolla (1997), radica precisamente en esta doble naturaleza: por un lado, se erige como un sólido instrumento de investigación que fortalece los procesos de indagación educativa; por otro, se configura como un dispositivo pedagógico que interpela, cuestiona y enriquece sustancialmente la práctica docente cotidiana. Esta articulación dialéctica entre teoría y práctica posiciona al método P.A.T.E en una posibilidad investigativa de lo cotidiano que conecta de manera productiva y significativa los fundamentos de la etnografía educativa con las demandas concretas de una Educación Física infantil comprometida con la transformación social. En última instancia, este enfoque facilita una comprensión profunda y contextualizada de la realidad educativa, proporcionando herramientas concretas y pertinentes para intervenir pedagógicamente con mayor sensibilidad comunitaria y rigor profesional.

La creciente diversidad cultural en las aulas de educación parvularia exige enfoques pedagógicos que trasciendan la mera tolerancia para avanzar hacia una verdadera inclusión. Sin embargo, persiste una brecha entre los discursos teóricos sobre interculturalidad y su aplicación concreta en contextos educativos, particularmente en áreas como la Educación Física (EF), donde las dinámicas lúdicas y motrices pueden reproducir inadvertidamente sesgos culturales (Riedemann, 2020; Pérez y Begoña, 2022). Frente a este desafío, el método

P.A.T.E. (Personas, Actividades, Tiempo, Espacio) surge como un marco etnográfico estructurado para analizar críticamente las interacciones multiculturales, ofreciendo a los educadores herramientas sistemáticas para observar, interpretar y transformar sus prácticas.

El método P.A.T.E. propone un análisis multidimensional de los contextos educativos, integrando cuatro componentes clave:

a) Personas (P): Incluye a todos los actores relevantes (infancias, profesorado, familias, visitantes), registrando características como género, edad, origen étnico y roles desempeñados. Elementos como la vestimenta, las actitudes y los patrones de interacción aportan insights sobre jerarquías implícitas y dinámicas de inclusión/exclusión.

b) Actividades (A): Se analizan las tareas realizadas, su organización (individual/grupal), los roles asignados y su habitualidad. En EF, esto permite identificar si las actividades promueven la participación equitativa o refuerzan estereotipos (por ejemplo, juegos que marginalizan a niñas o niños de minorías culturales).

c) Tiempo (T): La documentación de horarios, duración y frecuencia de las actividades revela patrones temporales que influyen en las dinámicas interculturales (ejemplo sería, rutinas que no consideran festividades culturales específicas).

d) Espacio (E): La descripción detallada del entorno físico —distribución del mobiliario, acceso a recursos, disposición de los participantes— ayuda a comprender cómo el diseño espacial facilita u obstaculiza la interacción de un grupo de personas caracterizado por su diversidad.

Desde una perspectiva pedagógica, comprender los contextos individuales de cada establecimiento y atender a la interculturalidad es fundamental. Sin embargo, investigaciones recientes revelan importantes limitaciones en este ámbito. Pincheira (2020) señala que los directivos poseen un manejo teórico limitado sobre modelos educativos multiculturales, mientras que Riedemann (2020) enfatiza la necesidad de que la educación actual actúe con mayor decisión frente a la interculturalidad. A esto se suma un problema aún más profundo: tanto el profesorado en ejercicio como futuros docentes suelen presentar una comprensión relativa de la diversidad, lo que impacta negativamente en la calidad educativa. Incluso cuando existe una actitud positiva hacia la interculturalidad, persisten dificultades, dudas y desafíos para lograr una verdadera inclusión (Pérez y Begoña, 2022).

En este contexto, la metodología de observación emerge como una herramienta clave para abordar la interculturalidad en el aula. Anijovich y González (2012) destacan la relevancia de los registros de observación realizados por educadores, ya que son fundamentales para los procesos educativos y la toma de decisiones. En la misma línea, Hoyuelos y Riera (2015) sostienen que estos registros, especialmente en educación infantil, deben trascender lo superficial y evidente, buscando comprender la experiencia educativa para ajustar las intervenciones pedagógicas. No obstante, Santos Guerra (2018) advierte sobre la complejidad de realizar observaciones sistemáticas en entornos de educación parvularia, dada la demanda de atención permanente que requieren niñas y niños. Por ello, propone que los registros sean ocasionales, pero exhaustivos, evitando simplificaciones que omitan la riqueza de los hechos observados.

Frente a este escenario, el presente estudio propone la implementación del Método P.A.T.E. como un marco práctico para abordar la interculturalidad en educación parvularia, con un enfoque en la Motricidad Comunitaria (MC) en entornos no escolares. El objetivo principal es analizar cómo este método de registro etnográfico contribuye a comprender las relaciones interactivas y multiculturales en el ámbito educativo, especialmente en intenciones pedagógicas de estimulación motriz. Para ello, se tomará como referencia un proyecto implementado en un jardín infantil, junto con las Bases Curriculares de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2018), con el fin de explorar su potencial para integrar y valorar la diversidad cultural de manera relevante.

2. Método

Diseño del estudio

El presente estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, basado en el diseño etnográfico. La investigación se centra en el análisis del método de registro P.A.T.E (Persona, Actividades, Tiempo y Espacio) propuesto por Guber (2009), y su aplicación en un contexto educativo chileno de educación infantil. En tanto, tal diseño es pertinente ya que permite explorar en profundidad las dinámicas de interculturalidad y las interacciones sociales en contextos educativos desde una perspectiva holística.

Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en el marco de la asignatura Motricidad Comunitaria perteneciente a la carrera de Pedagogía en Educación Física en una universidad chilena. Esta actividad académica permitió la selección y aplicación de estrategias de intervención comunitaria en torno a la experiencia motriz, abarcando orientaciones, metodologías y herramientas para diseñar proyectos, planificar las fases de intervención (explicativa, normativa, estratégica y táctico-operacional), elaborar diagnósticos situacionales y abordar cuestiones relacionadas con salud, deporte, ocio y tiempo libre en contextos socioeducativos específicos. El desarrollo de esta actividad se realizó durante el primer semestre de 2024, siendo la implementación metodológica un paso previo al diagnóstico situacional.

El estudio se realizó en un establecimiento educativo con proyecto intercultural de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ubicado en Santiago, Chile. Los participantes incluyeron a 20 integrantes, considerando educadoras y auxiliares técnicos. Además, se consideró la participación de apoderados y asistentes de la educación pertenecientes a diferentes contextos culturales y étnicos, lo cual enriquece el análisis de la interculturalidad en el ámbito de la educación inicial, quienes aportaron información valiosa respecto al diagnóstico de la comunidad educativa.

Método de Registro

El método de registro P.A.T.E. fue implementado como herramienta principal para la recolección de datos desde un enfoque etnográfico reflexivo (Guber, 2011), combinando técnicas de observación participante con criterios sistemáticos para garantizar validez interpretativa y consistencia en la descripción. A continuación, se presentan los componentes del método junto con indicadores preliminares estandarizados, que permiten reducir la subjetividad del observador y facilitar el análisis posterior.

a) Persona (P): Se observó a los actores participantes del contexto educativo: niños y niñas, educadoras, personal administrativo y familias. Se registraron variables como edad, género, rol, ocupación y referencias culturales. Para cada observación, se aplicaron indicadores como: nivel de participación activa, formas de comunicación verbal y no verbal, y actitudes frente a la diversidad. Se incorporó un enfoque intercultural y de género, atendiendo a cómo estas diferencias moldean las interacciones cotidianas.

b) Actividades (A): Se documentó el tipo de actividades motrices y lúdicas desarrolladas en cada jornada, distinguiendo entre propuestas dirigidas (por adultos) y espontáneas (iniciadas por niños y niñas). Se aplicaron categorías como: estructura de la actividad (libre, guiada, colaborativa), distribución de roles (protagónicos, secundarios, excluidos) y niveles de apropiación simbólica. Se evaluó también la inclusión de elementos culturales diversos y la equidad de género en la participación.

c) Tiempo (T): Se registraron el tiempo total de observación y los intervalos específicos de cada actividad, permitiendo identificar patrones conductuales, momentos críticos de interacción y ritmos diferenciales según el tipo de propuesta. Se categorizaron tiempos de espera, de transición y de juego activo, observando su impacto en la calidad del involucramiento.

d) Espacio (E): Se describió detalladamente el entorno físico (aulas, patio, zonas de tránsito) mediante indicadores como accesibilidad, delimitación de zonas de juego, elementos culturales presentes en el ambiente y condiciones materiales. Se analizó cómo la disposición espacial favorece o limita la interacción intercultural, la participación por género y el juego inclusivo.

Esta herramienta, o más bien enfoque metodológico, articula la reflexividad del investigador/a, entendida como la conciencia crítica de su propia posición en el campo, con la construcción situada del conocimiento (Guber, 2011). Esta reflexividad orienta la interpretación de lo observado y permite visibilizar cómo las relaciones de género, cultura, poder y rol se encarnan en las personas (P), se expresan en las actividades (A), se temporalizan en momentos de mayor o menor tensión (T) y se territorializan en los espacios (E).

Técnicas de Recolección de Datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de observación participante (Woods, 1987) y entrevistas etnográficas (Beaud, 2018). La observación participante se realizó durante un período de 3 semanas, lo que permitió a los prospectos de educadores en su rol investigadores involucrarse en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa y comprender sus dinámicas desde adentro (Guber, 2011). Se registraron notas de audio (grabación de voz del registro) y notas escritas. Además, se llevaron a cabo entrevistas con las educadoras, asistentes y familias, para profundizar en la caracterización de la comunidad educativa.

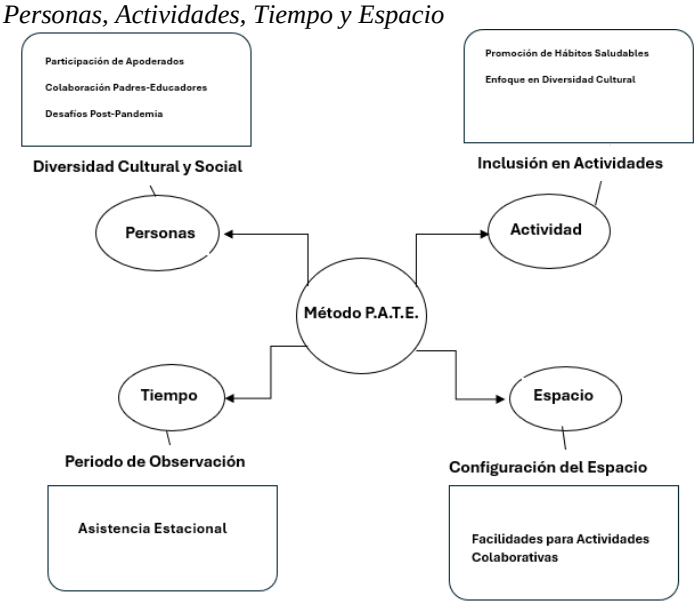
Análisis de Datos

El análisis se realizó utilizando la teorización anclada propuesta por Mucchielli (2003), con el objetivo de identificar patrones emergentes y significados compartidos dentro del contexto educativo. Se codificaron las observaciones y entrevistas siguiendo un proceso inductivo, lo cual permitió desarrollar categorías analíticas que abordan la interculturalidad y las prácticas pedagógicas inclusivas en la EF. Además, se analizaron los desafíos y oportunidades para el desarrollo de prácticas educativas interculturales en el ámbito de la Educación Física en educación parvularia.

3. Resultados

A continuación, se muestra el análisis de los resultados organizados de acuerdo a la metodología P.A.T.E, adoptado en este estudio. Asimismo, se evidencia en la Figura 2, cada dimensión, junto a las categorías y subcategorías develadas:

Figura 2
Personas, Actividades, Tiempo y Espacio



Fuente: Elaboración Propia.

Persona (P)

En la categoría de Persona, se visualizó la diversidad cultural y social, así como la participación de los apoderados en el jardín infantil. En tanto, se destacó el fomento del respeto por las diferencias, donde las actividades interculturales promovieron actitudes de tolerancia y aceptación entre niños y niñas: "Nosotros valoramos la diversidad cultural y creemos que es fundamental enseñar a los niños a respetar las diferencias desde pequeños" (Entrevista a Directora). También se observaron desafíos en la interacción debido a confusiones y perjuicios derivados de la falta de comprensión de ciertas costumbres arraigadas en la cultura tradicional. Por lo cual, "los niños no entienden las diferencias en hábitos y costumbres, lo que genera confusión y rechazo" (Entrevista a Educadora de Párvulo “M”).

Se evidenció que la participación de las familias en eventos institucionales fue considerable, especialmente en actividades como el "Festival de la Familia" y el "Festival del 18 de septiembre", donde los padres tomaron un rol activo. La Directora menciona en una entrevista que "los padres cantan, se disfrazan, participan en los festivales y la mayoría está presente en todo, lo que nos ayuda mucho a fomentar la convivencia". Sin embargo, no siempre se replicaron estas prácticas en el hogar, lo que limitó el desarrollo integral de los niños y niñas. "Muchos papás no ayudan con la estimulación de los niños desde casa, y eso afecta su desarrollo" (Madre de un niño). En este sentido, la participación familiar, además de ser clave para fortalecer la convivencia, adquiere un valor pedagógico estructurante en la educación parvularia. Según Toro-Arévalo et al. (2022), el espacio del juego familiar constituye una base relacional y epistémica fundamental para el desarrollo infantil, pues en él se tejen vínculos afectivos, se construye identidad y se abren las puertas a una comprensión activa del entorno social y cultural. Esta lectura relacional de la participación coincide con las observaciones del presente estudio, que muestran cómo la falta de continuidad en los vínculos hogar-jardín infantil afecta la consolidación de aprendizajes y habilidades sociales.

A través de las entrevistas realizadas, se identificaron diversas perspectivas sobre el impacto de la pandemia en el desarrollo de las y los niños. Al respecto, la directora del jardín destacó las dificultades observadas en los niveles mayores: "La pandemia afectó mucho a los niños en su desarrollo. Los niveles mayores nacieron en pandemia, pero les cuesta mucho, también la parte social. La generación completa no sabe socializar" (Entrevista a la Directora). Por tanto, esta situación ha generado la necesidad de implementar prácticas que promuevan la socialización y la motricidad de manera simultánea, como actividades en grupo y juegos cooperativos. Desde esta necesidad emergente, cobra relevancia lo señalado por Maravé-Vivas et al. (2023), quienes enfatizan que el uso de experiencias motrices colaborativas permite resignificar el espacio educativo como territorio común, favoreciendo el desarrollo de competencias inclusivas y la comprensión del otro desde edades tempranas. Esto valida el enfoque adoptado por el jardín al articular el juego grupal como estrategia para reconstruir la socialización afectada por la pandemia.

Según los datos, la participación de algunos padres es inconsistente, afectando la continuidad de las actividades. "Hay algunos padres que participan más que otros, lo que a veces genera diferencias en la continuidad de los proyectos" (Entrevista a Educadora de Párvulo “C”). En tanto lo anterior, se identificó la preocupación de las educadoras respecto a la falta de actividad física y el uso excesivo de pantallas en los hogares, lo cual ha incidido negativamente en la estimulación motriz de niños y niñas: "La dependencia a pantallas virtuales ha aumentado y eso ha provocado que los niños se cansen rápidamente en actividades físicas, es un problema que debemos abordar tanto en el jardín como en las casas" (Entrevista a Educadora de Párvulos “L”).

En respuesta, el jardín ha desarrollado un enfoque de intervención que incluye tanto a las familias como a la comunidad en general, promoviendo la educación sobre estilos de vida saludables y la reducción del tiempo de exposición a dispositivos electrónicos. A través de actividades colaborativas y juegos en grupo, el jardín trabaja en recuperar la capacidad de los niños y niñas para interactuar socialmente y desenvolverse en entornos grupales: "Estamos trabajando con juegos colaborativos y actividades en grupo para que los niños recuperen sus habilidades sociales" (Entrevista a Educadora de Párvulos “B”).

Este tipo de intervenciones integradas coinciden con lo planteado por González (2022), quien sostiene que el juego relacional comprende habilidades cognitivas y afectivas, siendo el medio principal mediante el cual niños y niñas configuran sus marcos culturales y aprenden a convivir en la diversidad.

Actividades (A)

Se observó una integración significativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales, adaptando las tareas para facilitar su participación en actividades físicas. "Nos aseguramos de que todos participen, incluso aquellos que presentan algún tipo de diagnóstico como TEA o TDAH, para que se sientan integrados y parte del grupo" (Entrevista a Educadora de Párvulos "C"). Aun así, la falta de personal especializado dificultó la personalización de algunas dinámicas: "Es complicado adaptar actividades para cada necesidad específica sin personal especializado que nos apoye" (Entrevista a Educadora de Párvulos "M"). Estas prácticas dan cuenta de un enfoque que trasciende la lógica médica del diagnóstico, situando al juego como un medio para la integración real de la diversidad. Toro-Arévalo et al., (2022) plantean que el juego es una expresión esencial de la condición humana que permite a los niños y niñas manifestar su mundo interno, sus afectos y su subjetividad. Desde esta perspectiva, el juego motriz debe entenderse como una forma de comunicación, una manera de "ser-en-el-mundo" que habilita la participación activa y simbólica, más allá de las limitaciones físicas o cognitivas.

En cuanto a la promoción de hábitos saludables, se realizaron alianzas con instituciones externas, como talleres de zumba y charlas sobre alimentación saludable. "Hace poco nos visitó una red de zumba gracias a la ayuda de la municipalidad, y eso motivó mucho a los niños y a las familias a participar en actividades físicas" (Entrevista a Asistente Técnico en Párvulos "R"). Sin embargo, la falta de continuidad en estas actividades limitó su impacto a largo plazo. "Estas actividades se realizan esporádicamente, lo que dificulta que se conviertan en hábitos sostenidos" (Entrevista a Educadora de Párvulos "N").

La disyuntiva entre el entusiasmo momentáneo y la construcción de hábitos motrices sostenidos remite a prácticas discontinuas que generan experiencias efímeras sin arraigo comunitario. En este sentido, la motricidad situada en el juego cotidiano emerge de lo comunitario, se vuelve clave para la apropiación cultural como práctica vivida Martínez (2006). Es lo que Rannau (2023) destaca en el juego libre y cooperativo en tanto fomento del bienestar como la experiencia democrática.

La falta de recursos didácticos y financieros limitó la frecuencia de estas celebraciones: "Nos faltan recursos didácticos y materiales para realizar actividades culturales de manera constante" (Entrevista a Asistente Técnico en Párvulos "N"). De todas formas, se hizo un esfuerzo por incluir elementos de diversidad cultural en las actividades, celebrando festivales y juegos típicos de diversas culturas. "Nos enfocamos en actividades que incluyan elementos de distintas tradiciones, como juegos típicos y festivales culturales" (Entrevista a Directora). Estos esfuerzos se alinean con la noción de ambientes educativos culturales propuesta por Molina y Cañas (2019), donde la práctica pedagógica se configura en relación con los saberes, juegos y formas de expresión de las comunidades. Asimismo, el carácter simbólico y ritual del juego descrito por Toro-Arévalo et al. (2022) refuerza la importancia de sostener estos espacios como formas de resistencia frente a la escolarización temprana de la infancia, que tiende a reducir lo motriz a lo técnico y lo cultural a lo anecdótico.

Tiempo (T)

El estudio se llevó a cabo durante un periodo de observación limitado a tres semanas en otoño, con jornadas diarias de cuatro horas. Esto permitió un registro sistemático de las interacciones y actividades clave, aunque la falta de observaciones durante los meses más fríos limitó la observación más completa de las dinámicas. Al respecto, "la duración del estudio se limitó a las semanas de otoño, sin abarcar los meses más fríos, donde la dinámica de actividades cambia considerablemente" (Notas de campo).

Se identificaron patrones estacionales de asistencia, con una notable reducción durante el invierno debido a enfermedades respiratorias, lo que afectó la planificación de actividades al

aire libre. Una educadora mencionaba que "normalmente tenemos 28 niños matriculados, pero en invierno suele haber una asistencia de 20 a 24 niños debido a las enfermedades" (Entrevista a Educadora de Párvulos “S”). Durante los meses de invierno, la asistencia cayó a menos del 70%, impidiendo una observación completa del comportamiento de niños y niñas en estas condiciones: “La asistencia se reduce drásticamente en invierno, afectando la planificación y ejecución de actividades programadas, especialmente aquellas al aire libre" (Entrevista a Educadora de Párvulos “M”).

Desde una mirada cultural del tiempo, este hallazgo problematiza la rigidez del calendario escolar y su desconexión con los ciclos vitales y emocionales de la infancia. Según Compare et al. (2002), el tiempo educativo debe respetar los ritmos biológicos, afectivos y simbólicos de los niños y niñas, los cuales son alterados por lógicas adultocéntricas.

Espacio (E)

Durante el proceso de observación etnográfica, se registró el entorno físico del jardín infantil, destacándose el diseño y disposición de los espacios, que facilitan la integración de actividades motrices y lúdicas en la rutina diaria de los niños y niñas. El audio de descripción del espacio evidencia cómo el entorno está preparado para estimular la actividad física: "En el parque de juegos podemos ver que también se encuentran columpios, toboganes de madera y espacios de juegos para escalar y para bajar sobre juegos motrices" (Registro de audio, 1:50). Esta disposición del espacio favorece no solo la participación motriz, sino también la interacción social y el juego colaborativo entre los niños.

Asimismo, se observó que el entorno del jardín está claramente delimitado y señalizado, lo que facilita la supervisión y seguridad de los menores: "El jardín se encuentra rodeado de rejas verdes y dibujos identificatorios del jardín que retratan a los niños, diferentes banderas y símbolos de la naturaleza" (Registro de audio, 0:40). Por lo cual, estos elementos no solo aportan al control de acceso, sino que también transmiten un sentido de pertenencia y cuidado hacia la comunidad educativa. Además, la disposición de las aulas en torno al parque central permite una rápida visualización de las actividades motrices que se desarrollan en el exterior, como se describe en el audio: "Por alrededor de este parque se encuentran las demás salas de medio menor A, medio mayor A, medio menor B y medio mayor B en ese orden de izquierda hacia derecha" (Registro de audio, 1:32).

La configuración del espacio en el jardín facilitó la realización de actividades motrices y juegos colaborativos durante la intervención, adaptándose a las necesidades del grupo: "El jardín se encuentra rodeado de rejas verdes y dibujos identificatorios. El espacio central es un parque pequeño con juegos motrices, casas de juguete y toboganes de madera" (Registro de audio, 5:16). Sin embargo, la falta de áreas techadas limitó las actividades físicas en días lluviosos. "En el jardín no tenemos suficientes áreas techadas, lo que reduce el tiempo efectivo de práctica física en días de lluvia" (Entrevista a Directora).

Las aulas dispuestas alrededor del parque central fomentaron la supervisión y el trabajo en equipo: "la disposición de las aulas alrededor del parque central facilita la supervisión y la realización de actividades colaborativas" (Registro de audio, 1:55). No obstante, la falta de tecnología y material de apoyo, como pizarras interactivas, restringió el desarrollo de actividades colaborativas más innovadoras. "Nos faltan pizarras interactivas y material de apoyo para poder desarrollar aprendizajes colaborativos de manera más enriquecedora" (Entrevista a Educadora de Párvulos “C”).

Esta espacialidad lúdico-motriz se vincula con la idea de la corporeidad expresiva como base de la construcción simbólica de cada persona. En este sentido, la motricidad, al manifestarse en una corporeidad viva, consciente y situada, se convierte en un acto comunicativo y cultural. Así, como plantean Benjumea (2010), el espacio es un escenario de sentido donde lo motriz, lo emocional y lo social se entrelazan para posibilitar aprendizajes complejos, situados y significantes.

4. Discusión

El uso del método P.A.T.E. ha permitido una comprensión sistemática de las dinámicas sociales y oportunidades para el desarrollo motriz presentes en un estudio de caso en particular. A través de la observación detallada de personas, actividades, tiempo y espacio, se ha logrado develar una primera aproximación a la interacción entre niños, familias y educadoras en un contexto de educación parvularia donde el sello intercultural se declara y se encarna. En tanto lo anterior, la capacidad del método para integrar múltiples dimensiones ha facilitado una visión holística de la comunidad educativa, lo que resalta su utilidad en la comprensión de fenómenos que acaecen en la educación parvularia, en línea con métodos etnográficos de la misma naturaleza donde la motricidad, las infancias y/o la interculturalidad, entre otras categorías, se vinculan (Pape et al., 2016; Brown y Barry, 2021; Prins et al., 2022). Además, desde los resultados obtenidos es posible observar la utilizar de las herramientas etnográficas al revelar las lógicas y dinámicas culturales que guían las interacciones en comunidades educativas, permitiendo al profesorado en ejercicio y en formación adaptar sus prácticas pedagógicas de manera más contextualizada (Molina, 2018; Ramírez et al., 2022). Por lo tanto, la flexibilidad del método P.A.T.E. para captar detalles contextuales y culturales lo convierte en una herramienta valiosa para estudios en educación física y educación inicial.

Uno de los hallazgos más relevantes es el rol clave que juegan las familias en la promoción de dinámicas interculturales en el jardín infantil, tal como afirman Romero et al. (2021). Al respecto, la observación sistemática del presente estudio reveló una participación activa de los padres en eventos institucionales, como festivales y actividades recreativas, lo cual fomenta actitudes de tolerancia y respeto en los niños y niñas hacia la diversidad cultural. Sin embargo, la investigación también mostró una falta de continuidad en dicha participación fuera del entorno escolar, lo que impacta negativamente en la integración y el desarrollo social de niños y niñas. Además de aquello, las conductas sedentarias y de excesivo tiempo en pantallas fuera del jardín se vincula con la realidad sudamericana (Guerra et al., 2020). En línea con lo planteado por Becerra-Lubies (2021), estos resultados sugieren la necesidad de políticas educativas que promuevan una mayor vinculación entre las familias y el entorno educativo, a fin de fortalecer las redes de apoyo comunitarias que faciliten la inclusión y la interculturalidad.

Desde una perspectiva de comunalidad (Martínez Luna, 2009), estos hallazgos invitan a pensar en una educación que trascienda la función escolarizada, proyectando el jardín infantil como un espacio de “compartencia” y reciprocidad, donde la participación familiar no solo es bienvenida, sino que constituye el corazón de la formación de subjetividades sociales respetuosas y conscientes de su diversidad.

El estudio también ha revelado importantes desafíos en la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, especialmente en el contexto de actividades motrices. Aunque las educadoras implementaron estrategias para garantizar la participación de toda la comunidad, se enfrentaron a dificultades para adaptar las actividades a las necesidades individuales debido a la falta de personal especializado, subrayando la importancia de contar con profesionales capacitados en educación inclusiva y la formación motriz para adaptar el currículum y las actividades motrices a la natural diversidad que tienen las infancias. En este sentido, las experiencias registradas en este estudio resuenan con los resultados de Maravé-Vivas et al. (2023), quienes identifican que la interacción directa con niños y niñas con diversidad funcional en contextos motrices posibilita la transformación de estereotipos y la resignificación de las capacidades desde una lógica inclusiva y contextualizada, lo que refuerza la necesidad de impulsar formaciones docentes que integren el juego corporal como eje de inclusión desde la primera infancia. Este abordaje resulta especialmente significativo al integrar categorías de análisis vinculadas a la experiencia situada del juego, la corporeidad y las interacciones familiares, elementos que se articulan con propuestas como la de Maravé-Vivas et al. (2023), quienes destacan que el aprendizaje-servicio en motricidad puede transformar las percepciones del profesorado en formación, reconociendo la diversidad como fuente de aprendizaje y potenciando prácticas inclusivas efectivas.

Otro aspecto clave que emergió de los resultados fue la influencia del espacio y del tiempo en el desarrollo motriz de los niños. La configuración física del jardín infantil favoreció la interacción motriz y el juego colaborativo en condiciones normales, pero la falta de áreas

techadas y las condiciones climáticas adversas limitaron considerablemente la práctica motriz en los meses de invierno. Aquel reflejo de la gestión de los recursos materiales y de infraestructura resultan ser un factor clave en la eficacia de la educación parvularia en Chile y la satisfacción de las comunidades educativas (Giménez et al., 2022). Asimismo, se identifican resonancias con los planteamientos de Pardo et al. (2021), quienes advierten que la escolarización temprana, caracterizada por rutinas rígidas, segmentación del tiempo y escasa motricidad libre, contradice los principios del nivel parvulario, donde el juego espontáneo, la singularidad y la expresión motriz debieran primar como formas genuinas de aprendizaje y convivencia. Esta tensión se hace aún más patente en sectores altamente vulnerados, donde el acceso a materiales didácticos y espacios adecuados es desigual, lo cual exige compromisos político-pedagógicos con el derecho al juego y al movimiento como componentes fundamentales del bienestar infantil.

A partir de los hallazgos, es posible proyectar diversas mejoras en las prácticas pedagógicas en la comunidad educativa estudiada. En primer lugar, resulta fundamental que las instituciones educativas promuevan un enfoque más integral en el fomento de una cultura inclusiva y participativa desde la primera infancia, y también en el desarrollo motriz como eje articulador en la comunidad educativa (Land, 2022).

En segundo lugar, se propone valorar e incorporar las “epistemologías infantiles”, es decir, las formas propias de conocer, sentir y jugar de los niños y niñas, como criterio pedagógico central, tal como lo sugiere González (2022), quien plantea que el juego con sentido afectivo y relacional permite articular vínculos, desarrollar identidad y generar aprendizajes significativos más allá de los contenidos curriculares impuestos. Al respecto, Toro-Arévalo et al. (2022), quienes desde una epistemología enactiva-relacional, destacan el juego y la motricidad como dimensiones fundantes del desarrollo infantil, reivindicando su carácter espontáneo, creativo y autoorganizado como base de la constitución del conocimiento, la afectividad y la identidad. En esta línea, el jardín infantil se constituye como territorio relacional y sensible, donde lo lúdico y lo motriz expresan las formas singulares de ser y estar de cada niño y niña, especialmente cuando estas experiencias se reconocen y acompañan desde una pedagogía intencionada y vinculante con la vida cotidiana y familiar. Como hemos compartido hasta ahora, la configuración de lo comunitario en la manifestación de la expresión motriz.

5. Conclusión

En esta investigación, se ha evidenciado que el Método de Registro de Observación P.A.T.E. ofrece una solución clara y comprensiva sobre los fenómenos que ocurren tanto dentro como fuera del aula en el contexto educación parvularia. Por tanto, este método facilita un diagnóstico situacional más objetivo de la comunidad educativa para la puesta en práctica de proyectos de Motricidad Comunitaria, en tanto para su aplicación profesional o la formación inicial docente. Lo anterior, debido a que permite establecer un orden metodológico en relación con las prioridades y necesidades del establecimiento.

Los resultados principales destacan la participación activa de las familias en actividades interculturales, la necesidad de mayor personal especializado para atender la diversidad de las infancias, y la influencia del espacio físico en su desarrollo motriz. Es fundamental destacar la importancia de contar con un equipo de trabajo donde los roles estén claramente definidos, lo que resulta crucial para la implementación efectiva del método y la obtención de resultados válidos.

Con el propósito de contribuir al diagnóstico situacional, este estudio permite resaltar tanto las debilidades y amenazas como las fortalezas y oportunidades presentes en la comunidad educativa investigada. En cuanto a las circunstancias internas negativas, se identifican debilidades como la falta de claridad en los objetivos de las actividades motrices y la dificultad en la promoción de experiencias motrices, además de una creciente dependencia a las pantallas virtuales fuera del entorno escolar. No obstante, en las circunstancias internas positivas, se destaca como fortaleza el contar con profesionales capacitados que promueven el desarrollo integral de los niños y niñas, así como un enfoque intercultural sólido en la educación parvularia y un programa educativo inclusivo que busca adaptarse a la diversidad. Finalmente, se reconoce la urgencia de profundizar en investigaciones etnográficas

participativas que incluyan las voces de las familias, las niñas y los niños, en diálogo con los saberes pedagógicos y comunitarios.

Respecto a las circunstancias externas negativas, las amenazas principales incluyen la limitada disponibilidad de recursos financieros y los cambios climatológicos adversos que afectan las actividades al aire libre. Sin embargo, las circunstancias externas positivas ofrecen oportunidades importantes, como la posibilidad de colaboración con instituciones especializadas, el involucramiento activo de actores educativos en la comunidad y la latente participación comunitaria de familias, barrio, universidades y municipalidad, que puede fortalecer el proceso educativo en su conjunto.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce la duración breve del periodo de observación, lo que restringió la comprensión de las dinámicas en diferentes circunstancias durante el año académico. Para futuras investigaciones, se sugiere explorar la relevancia a largo plazo de la participación familiar en la educación intercultural y el desarrollo motriz, así como el uso de metodologías más amplias que abarquen periodos de observación prolongados. También sería pertinente profundizar en el papel del liderazgo comunitario en la mejora de las debilidades visualizadas.

Referencias

Anijovich, R. & González, C. (2012*). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Aique.

Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la "entrevista etnográfica". *Revista Colombiana de Antropología*, *54*(1), 175-218. https://doi.org/10.22380/2539472x.388

Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, *17*(2), 326-334. https://doi.org/10.1177/11771801211022328

Benjumea Pérez, M. M. (2010). *La motricidad como dimensión humana: Un abordaje transdisciplinar*. Instituto Internacional del Saber.

Brown, C. P., & Barry, D. P. (2021). Make Kindergarten "Funner": Examining how Kindergarteners Made Sense of the Changed Kindergarten. *Teachers College Record*, *123*(6), 1-28. https://doi.org/10.1177/016146812112300605

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo. Disoñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de La Serena.

Contreras, A. & Rannau, J. P. (2024). Educación Física y Transformación Social. Aproximación conceptual desde una experiencia de formación inicial docente. *Educación Física Y Ciencia, 26*(3), e304. https://doi.org/10.24215/23142561e304

Cotán, F. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: Un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1). https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241

D'Achiardi, M. (2015). Buenas prácticas pedagógicas en educación parvularia: Algunos aportes para la gestión del currículum. *Cuaderno de Educación, 67*. https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9472

Ferreira, F. M. (2021). Por uma etnografia das práticas corporais infantis na escola. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 1(1), 1-10.

Giménez, V., Thieme, C., Prior, D., & Tortosa-Ausina, E. (2022). Evaluation and determinants of preschool effectiveness in Chile. *Socio-Economic Planning Sciences, 81*, 100934. https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100934

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.

González, C. (2022). El juego y la afectividad como mediadores del aprendizaje significativo en la educación infantil. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 1–18. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.19

Guber, R. (2009). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Guerra, P. H., Barbosa Filho, V. C., Almeida, A., Silva, L. de S., Pinto, M. T. V., Leonel, R. M., Ribeiro, E. H. C., & Florindo, A. A. (2020). Dystematic review of physical activity and sedentary behavior indicators in south-american preschool children. *Revista Paulista De Pediatria*, *38*, e2018112. https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018112

Hoyuelos, A. & Riera M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil.* Octaedro.

Land, N. (2022). Rethinking awkwardness made in collisions of physical and early childhood education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–10. https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2123462

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C., & Gil-Gómez, J. (2023). Aprendizaje-servicio y motricidad en la formación inicial docente: una apuesta educativa inclusiva. *Apunts Educación Física y Deportes*, *152*, 82–89. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09

Martínez Luna, J. (2009). *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca: Culturas Populares/CONACULTA.

Martínez, V. (2006). *El enfoque comunitario: el desafío de incorporar a la comunidad en las intervenciones sociales.* LOM.

Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205.

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de Educación Parvularia.* Santiago, Chile.

Molina, F. (2018). Educación Física, Calidad de Vida y la Nueva Sociología de la Infancia: Repensando la Metodología Mixta en Sociología. *Retos*, *33*, 69–73. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.51510

Molina, V. & Cañas, E. (2019). El Diario Pedagógico como soporte de la acción transformativa de las prácticas en Educación Física. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 18*(38), 183–194. https://doi.org/10.21703/rexe.20191838molina11

Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S., & Galleguillos-Velaverde, X. (2022). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión. *Política Globalidad y Ciudadanía*, *9*(17), 157-177. https://doi.org/10.29105/pgc9.17-07

Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Educación Médica Superior, 11*(2), 107-115.

Ochoa, V. & Arias, M. (2015). Motricidad comunitaria: representaciones sociales en actores de la práctica pedagógica. *Revista de investigación: Cuerpo, Cultura y Movimiento, 5*(1), 13-34.

Pape, N., Sterdt, E., Azouagh, K., Kramer, S., Walter, U., & Urban, M. (2016). Potentials of physical activity promotion in preschools – An overview of results of an ethnographic observation. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(4), 581-591. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189724

Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021). Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. *Calidad en la Educación*, *54*, 143–172. https://doi.org/10.31619/caledu.n54.953

Pérez, D., & Begoña, M. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos Revista de Educación*, *29*, 203-222. https://doi.org/10.18172/con.4977

Pincheira, L. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos, y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación, 16*(1), 14-29.

Prins, J., Van Der Wilt, F., Van Der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 995164. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164

Ramírez, E. F. S., López, Y. M., Martínez, M. J. F., & De la Cruz, P. S. (2022). ¿Un mayor número de niños y niñas migrantes hace que las prácticas de las educadoras de párvulo sean más inclusivas? Un estudio de caso en jardines públicos en Chile. *Revista Boliviana de Educación, 4*(7), 48-65. https://doi.org/10.33996/rebe.v4i7.937

Rannau, J.P. (2023). Currículum, Educación Física y Formación Ciudadana en Chile: oportunidades curriculares que promueven una ciudadanía activa y democrática. *Educación Física y Ciencia, 25*(4), 1-19. https://doi.org/10.24215/23142561e275

Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual: Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandinas*. https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016

Romero, S., Moreno-Morilla, C., & García, E. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 483–501. https://doi.org/10.6018/rie.441411

Sánchez, I. G., Gutiérrez, L. R., & Alarcón, L. (2005). Método etnográfico y trabajo social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. *Fermentum*, *15*(44).

Santos Guerra, M. (2018). Evaluar es reflexionar con el corazón. En L. Pitluk (Coord.), *Ideas y reflexiones de grandes maestros* (pp. 101-133). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Toro-Arévalo, S., López de Maturana, D., Contreras, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S., & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, motricidad y didáctica desde la cultura infantil en niños y niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología enactiva-relacional en el contexto chileno. *Retos*, *45*, 598–610. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91598

UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Zett, I., Vergara, F. A. C., Rojas, S. A. C., & Pérez, M. J. O. (2024). "En educación todo cambia": Cómo directoras lideran el ingreso de la educación parvularia al Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile. *Perspectiva Educacional*, *63*(1). https://doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.1-art.1517