

**Conocimientos y Prácticas de Educadoras de Párvulos sobre la Participación de los/as
Niños/as en Actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible**

Memoria para optar al Título Profesional de Psicóloga

Claudia F. Escobar y Francisca I. Herrera

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Dr. Mauricio López Cruz

2023

Resumen

Un elemento clave dentro del aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as y, a su vez, en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), es su participación en actividades de educación inicial, por tanto es necesario que sean concebidos/as como sujetos activos dentro de su proceso educativo. Esta investigación explora la relación entre conocimientos y prácticas educativas de educadoras de párvulos, en torno a la participación de los/as niños/as en actividades de EDS, en un jardín infantil certificado con nivel de excelencia en estrategias de EDS en Santiago, Chile. Para describir sus conocimientos, se realizaron entrevistas a dos educadoras de párvulos del establecimiento, las cuales fueron analizadas a partir de tres categorías de análisis: acceso, colaboración y reconocimiento. Para las prácticas, se analizaron cinco planificaciones didácticas, elaboradas por las educadoras de párvulos, en base a las fases de las actividades y los artefactos utilizados. Los resultados muestran, dentro de los conocimientos, el énfasis en el acceso a las actividades, la colaboración en la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento de la singularidad de los/as niños/as. Dentro de las prácticas, se observa la utilización de artefactos como vídeos educativos, pautas de preguntas y diversos materiales, que median su participación y la generación de instancias de reflexión sobre sus experiencias previas y lo aprendido durante estas. La participación de los/as niños/as en la planificación conjunta de las actividades y sus intereses personales respecto a los contenidos aparecen como un elemento a mejorar.

Palabras clave: participación de niños/as, primera infancia, educación inicial, Educación para el Desarrollo Sostenible, aprendizaje, desarrollo, educadoras de párvulos.

Abstract

A key element of children's learning, development and, at the same time, in Education for Sustainable Development (ESD), is their participation in Early Childhood Education (ECE) activities, for which is necessary for them to be conceived as active subjects within their educational process. This study explores the relationship between knowledge and educational practices of early childhood educators, about children's participation in ESD activities, at an ECE center with an excellence certificate in terms of ESD strategies in Santiago, Chile. To

describe their knowledge, we conducted interviews with two early childhood educators of the establishment, which were analyzed based on three analysis categories: access, collaboration and recognition. For educational practices, we analyzed five activity plans elaborated by educators, based on their phases and artifacts used. The results about their knowledge show an emphasis in children's access to activities, collaborative decision-making and recognition of children's singularity. Within educational practices, results show the use of artifacts that mediate children's participation and the enablement of reflection instances about their previous experiences and what they learned during the activities. Children's participation in collaborative planning of future activities and their personal interests regarding the contents appear as an element that could improve in time to come.

Key Words: children's participation, early childhood, ECE, ESD, learning, development, early childhood educators.

Formulación del Problema

El informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) de agosto de 2021 planteó que se han observado cambios climáticos irreversibles a lo largo de cada región de la tierra, y en su sistema climático completo (IPCC, 2021). Esta preocupación sobre nuestro planeta y las amenazas ecológicas que han estado incidiendo en nuestra supervivencia viene desde hace décadas, lo que se ha evidenciado con la creación de diversas comisiones y conferencias que han buscado discutir estas temáticas. En base a lo anterior, surge el concepto de “Desarrollo Sostenible” (DS), el cual refiere a que el desarrollo debe asegurar la satisfacción de las necesidades actuales de la humanidad, sin que se comprometa la satisfacción de necesidades de las generaciones futuras. Además, el DS exige que todos/as tengan sus necesidades básicas satisfechas (Naciones Unidas, 1987).

De esta forma, se han propuesto diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales describen los desafíos primordiales sobre el desarrollo para la humanidad (UNESCO, 2017). Cada país, considerando sus realidades, niveles de desarrollo, políticas, capacidades y prioridades nacionales, deberá usar los ODS como guía al adoptar decisiones que permitan el logro del DS de manera equilibrada e integrada en las dimensiones de la sostenibilidad: económica, sociocultural, política y ambiental (Henríquez, 2021; Naciones Unidas, 2015; Sachs, 2013). Los ODS abarcan la transformación y el logro de metas en diversas áreas, por ejemplo: aspiran a un mundo en el que no exista violencia, pobreza, ni hambre, donde se respeten los derechos humanos y la dignidad de las personas, el acceso equitativo a una educación de calidad, entre otras aspiraciones (Naciones Unidas, 2015). En este contexto, la educación pasa a tener un papel primordial, puesto que a través de esta el ser humano puede adquirir los conocimientos, actitudes, competencias y valores necesarios para lograr los ODS, y así impulsar el desarrollo mundial sostenible (UNESCO, 2012).

Debido a este papel primordial de la educación, UNESCO ha propuesto su reorientación hacia la EDS. La EDS busca generar cambios profundos en las prácticas educativas que hoy predominan en la educación convencional, incorporando elementos esenciales del DS a la enseñanza, aprendizaje y sus métodos (UNESCO, 2012). Para esto, se vuelve también

fundamental implementar una educación inclusiva puesto que, como la educación es un derecho que debe ser garantizado a todos/as los/as niños/as y adolescentes (Naciones Unidas, 1989), es primordial que las personas accedan equitativamente y sin ningún tipo de discriminación a una educación de calidad (Blanco, 2014). En efecto, la educación inclusiva va de la mano de un enfoque de derechos, pues concibe que las personas tienen igual valor y, por ende, busca promover que tengan acceso a los mismos derechos (por ejemplo, derecho al refugio, a la alimentación, a la participación como ciudadanos/as, a la protección, entre otros) (Booth y Ainscow, 2011).

De esta manera, asegurar que la educación sea inclusiva es un elemento que se encuentra directamente relacionado con el desarrollo de la EDS, pues será la educación la que permitirá la libertad de los/as niños/as para actuar y participar como ciudadanos/as activos/as en la sociedad. Junto con esto, la sostenibilidad ha sido destacada como uno de los valores centrales para el desarrollo inclusivo en la educación, poniendo énfasis en cómo éste implica “un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras”, para lo cual es crucial preparar a los/as niños/as para modos de vida sustentable, fomentar la participación de todos/as y reducir la exclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Es así como, para reorientar las prácticas educativas para la EDS, se vuelve un prerequisite asegurar el derecho de todos/as los/as niños/as a recibir una educación inclusiva que contemple su protección, cuidados y desarrollo, pues “una sociedad sustentable es aquella donde los derechos de todos son reconocidos, respetados y cumplidos” (Pramling y Kaga, 2008, p.16). En este contexto, las Naciones Unidas (2015) se han comprometido, a través del ODS 4, a garantizar para el año 2030 a todos/as los/as niños/as una educación inclusiva y de calidad en los distintos niveles educativos. Así mismo, dentro de dicho objetivo, se ha desplegado un objetivo propio para la educación inicial, donde se apunta a que todos/as los/as niños/as “tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (Naciones Unidas, 2015, p.19).

La importancia de poder prestar atención e integrar la EDS en la educación desde temprana edad radica en que dichas edades son consideradas como una ventana crítica irremplazable de oportunidades para que los/as niños/as puedan construir los sustentos de su

aprendizaje y desarrollar habilidades que serán útiles, no sólo para su proceso educativo, sino para todo el curso de sus vidas (UNICEF, 2019). A través del tiempo, múltiples autores han puesto el acento en la relevancia de las experiencias vividas por los/as niños/as en sus primeros años de vida y cómo estas influyen y perduran en su posterior desarrollo. Más aún, se ha referido a las edades tempranas como la “etapa evolutiva más importante de los seres humanos”, siendo esta cuando se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo, las cuales se van a desplegar y consolidar en las edades posteriores (Marchesi, 2021; Ministerio de Educación, 2018). Asimismo, Weckström et al. (2022) consideran que la primera infancia es un período crítico para educar y apoyar el crecimiento de valores sobre sostenibilidad en niños/as. Esto se relaciona directamente con la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, puesto que los/as niños/as del presente serán los/as adolescentes de aquel entonces (UNICEF, 2019), así, los valores, hábitos y conocimientos que adquieran ahora serán los que ejercerán posteriormente.

Lo anterior genera que la integración de la EDS cobre particular relevancia en la educación inicial, si se considera que esta tiene como propósito la reorientación de la educación hacia prácticas que contribuyan a un futuro sostenible, incorporando valores y principios que se condigan con dicho objetivo mediante un cambio de visión, actitud y conducta (Engdahl, 2015). Para esto, Ortega-Ruiz (2020) postula que, si se busca apostar por la EDS, la educación es crucial para incidir de manera significativa en las mentes de los/as niños/as mediante el aprendizaje, apuntando a la promoción de un pensamiento altruista y prosocial que les permita convertirse en verdaderos/as ciudadanos/as comprometidos con el mundo y la sociedad.

Con el objetivo de poder llevar esto a cabo, se ha destacado como una tarea importante integrar a todas las formas de educación y aprendizaje aquellos valores, actividades y principios relacionados directamente con la EDS (Engdahl, 2015). En relación con lo anterior, entre los años 2009 y 2014, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) llevó a cabo una serie de proyectos de investigación con niños/as de 1 a 8 años, con el fin de mejorar su conocimiento sobre la EDS, escuchando sus ideas al respecto y poniendo el foco en su perspectiva (Engdahl, 2015). A partir de estos estudios, se postula que los/as niños/as participantes son capaces de identificar ideas y contenidos relacionados a la EDS, demostrando un conocimiento significativo, no sólo sobre lo que conlleva el cuidado del planeta a nivel ambiental, sino también en cuanto a la incidencia y responsabilidad de las personas en éste.

Además, se destaca como un resultado particularmente relevante el hecho de que los/as niños/as logran proponer múltiples ideas y soluciones viables y congruentes a los problemas discutidos relacionados con la EDS (Engdahl, 2015). Esto se condice con estudios posteriores, en los cuales se establece que, desde la perspectiva del futuro sostenible, es de suma importancia propiciar la participación de niños/as en sus comunidades, debido a que sus capacidades para observar, explorar, empatizar y cuidar pueden contribuir a la búsqueda de soluciones para fortalecer la sostenibilidad (Weckström et al., 2022). De esta forma, junto con reconocer la capacidad y relevancia de las voces de los/as niños/as en estas temáticas, se establecen como componentes básicos y cruciales de la EDS, la participación e involucramiento de los/as mismos/as en dichas discusiones, poniendo un énfasis en su empoderamiento, el desarrollo de la agencia para una ciudadanía activa, derechos humanos y cambios sociales (Engdahl, 2015).

Así también, estudios previos destacan la importancia de que los/as niños/as puedan involucrarse desde edades tempranas en la toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernen, pues esto permitiría mayor probabilidad de ser ciudadanos/as activos/as y que se involucren democráticamente a futuro en su comunidad. Además, esto permitiría fomentar el respeto por las opiniones de otros y sus distintos puntos de vista, aportando así a su sentido de comunidad (Yilmaz-Uysal, 2016). En efecto, en un estudio de casos realizado con niños/as pertenecientes a educación inicial en China y Noruega, se pudo concluir que no sólo adquirieron nuevos conocimientos sobre su comunidad y vecindario, sino que también las actividades realizadas relacionadas con el cuidado del medioambiente promovieron en ellos/as mayores habilidades sociales, de resolución problemas y les permitió desarrollar un sentido de pertenencia e identidad. Asimismo, algunos/as docentes mencionaron que los/as niños/as se tornaron más comprometidos, independientes y autónomos en su aprendizaje (Hu y Ødemotland, 2021).

Tal como se expuso anteriormente, en el último tiempo, la noción de la primera infancia como un actor relevante para la EDS ha cobrado más fuerza y progresivamente se ha estudiado en mayor profundidad la importancia de la voz y participación de los/as niños/as en ésta, y de cómo los/as educadores/as entregan herramientas y propician espacios para fomentarlo. Sin embargo, aún al día de hoy, el estudio de la integración de la EDS en los primeros años de vida representa un área poco investigada, a la cual se destinan pocos recursos y menor atención de la que se debiera, teniendo en consideración que serán los/as niños/as quienes sufrirán directamente las consecuencias de las acciones (o inacciones) con respecto a la sostenibilidad (Davis, 2008).

Este panorama no es distinto en Chile, donde existe escasa investigación relacionada con el desarrollo de la EDS en el país, así como también del desarrollo que ésta ha tenido en la primera infancia, poniendo su foco principal en el medio ambiente y sus recursos naturales, dificultando la comprensión global del DS en sus dimensiones políticas, sociales y económicas (Berríos y González, 2020). De hecho, la Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), define la sustentabilidad como uno de los principios primordiales de la educación chilena, y establece que el sistema educativo debe fomentar “el respeto al medio ambiente y al uso racional de los recursos naturales” (Ley N° 20.370, 2009) como una forma de ser solidarios con las futuras generaciones. Sin embargo, en este instrumento no se explicita la importancia de otros objetivos esenciales que espera la EDS, como desarrollar los conocimientos, las actitudes, las competencias y los valores que les permitan participar en la toma de decisiones y actuar tanto individual como colectivamente para generar soluciones a los desafíos que enfrenta la humanidad (UNESCO, 2020).

Dado que los estudios muestran que la participación de los/as niños/as desde edades tempranas en sus comunidades escolares impacta favorablemente diversos aspectos de su aprendizaje y desarrollo, es relevante conocer cómo se está llevando a cabo en la práctica educativa. Para esto, es necesario comprender la articulación entre los conocimientos teóricos de los/as educadores/as y las habilidades obtenidas en su práctica educativa, pues ambos elementos son la base de las herramientas que serán utilizadas en el desarrollo de la participación de los/as niños/as en las actividades realizadas en el ejercicio profesional (Perrenoud, 2011). Además, diversos puntos teóricos en psicología de la educación y en educación han hecho hincapié en la contradicción que puede existir en la relación entre lo que se conoce teóricamente y lo que efectivamente se hace en la práctica educativa, reparando en el desafío que representa la desarticulación que surge en muchas ocasiones entre ambos aspectos, constituyéndose así una compleja relación entre ambos aspectos (Clarà y Mauri, 2010).

Sumado a lo anterior, la tarea de acompañar a los/as niños/as en el desarrollo de su participación es principalmente educativa y, por ende, los/as educadores/as tienen un rol fundamental en el fortalecimiento de este fenómeno, pues son los/as encargados/as de definir las actividades y entregar, a través de estas, herramientas y capacidades necesarias para propiciar el desarrollo de su participación (Novella, 2008; Novella, 2012; Weckström et al., 2022). De

manera similar, la razón de estudiar de qué manera se está propiciando la participación de los/as niños/as, radica en que son estas actividades realizadas por los/as niños/as las que les permiten desarrollar sus capacidades psíquicas y acceder a sus funciones superiores (Del Río y Álvarez, 2011). Sumado a esto, las experiencias prácticas de enseñanza son el elemento de mayor impacto en la adquisición de habilidades en los/as estudiantes (Müller et al., 2013). También, Perrenoud (2011), considera que al desarrollar procesos de reflexión sobre la práctica que se realiza, los/as estudiantes logran involucrarse en importantes procesos de aprendizaje desde su propia experiencia.

Debido a la importancia otorgada a la participación de los/as niños/as en sus contextos escolares y la necesidad de conocer cómo esta se lleva a cabo y se propicia en las prácticas educativas, sumado a la escasez en la investigación y desarrollo de la EDS en primera infancia, se vuelve relevante desarrollar estudios empíricos que entreguen la información antes señalada. Así, la pregunta que se busca responder en esta investigación es: ¿Cuáles son los conocimientos y las prácticas educativas de educadoras de párvulos en torno a la participación de los/as niños/as en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible en un jardín infantil de Santiago de Chile?

Marco Teórico

A continuación, se abordarán algunos de los principales marcos conceptuales utilizados en la presente memoria. En primer lugar, se desarrollará el concepto de la participación de los/as niños/as. Y, por último, se revisará el concepto de conocimientos teóricos y prácticas educativas.

Participación de los/as Niños/as desde la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo

Tal como se ha expuesto, la participación de los/as niños/as en educación inicial es fundamental no sólo para su proceso educativo a nivel institucional, sino que también es crucial para su desarrollo, impactando en distintos aspectos, tales como sus habilidades sociales, su autonomía, sentido de comunidad, entre otras. Ciertamente, Vygotski (1978) releva esta importancia a través de sus postulados, poniendo énfasis en el aprendizaje generado en un contexto de participación y colaboración con otros, dado que éste estimula el desarrollo de los/as

niños/as de manera tal que guía su curso y permite el desarrollo de funciones psicológicas superiores previamente no internalizadas, mediante la interacción con un otro. Incluso, existen autores que plantean el desarrollo como un proceso de transformación que se lleva a cabo gracias a la participación de los individuos en actividades y/o eventos socioculturales de su entorno, las cuales son mediadas por “herramientas” o “artefactos” que permiten construir un conocimiento relativo a la sociedad de la que son parte. Estos artefactos son de ayuda al individuo para poder participar en la actividad y se encuentran compuestos por una dimensión simbólica que conlleva un significado cultural y una dimensión material que nos permite manejarlos, siendo proporcionados por los/as educadores/as en el caso de los procesos educativos (Wells, 2004).

Así, más que concebir el desarrollo humano como la acumulación y/o adquisición de capacidades y conocimientos, se le entiende como los cambios activos que realiza la persona para seguir participando a futuro en nuevas actividades socioculturales, adaptándose a su medio y a quiénes le rodean, y, asimismo, contribuyendo con sus propios aportes para la transformación de las prácticas comunitarias a las que se involucra (Rogoff et al., 1995; Dayton et al., 2022). Por consiguiente, es posible comprender que el desarrollo de los individuos es dependiente y variará según las actividades socioculturales de las que hayan sido partícipes (Wells, 2004). De esta manera, se ha planteado que es imposible separar el proceso de desarrollo individual de las personas de los procesos comunitarios y actividades socioculturales de las que se hacen parte, por ende, no es posible estudiar el desarrollo de los/as niños/as sin tener en cuenta las implicancias de la participación en su curso (Rogoff et al., 1995; Rogoff, 2003).

Junto con esto, es relevante tener en cuenta que, en el marco de la educación inicial, los/as niños/as han de ser concebidos como sujetos activos dentro de su proceso educativo, generando un entorno participativo donde se fomente la expresión de opiniones y éstas sean consideradas al momento de adoptar decisiones, pues su derecho a ser escuchados/as es esencial para garantizar el derecho a la educación (Naciones Unidas, 2009). Según Pramling y Kaga (2008), la concepción de los/as niños/as como actores para la EDS es concordante con la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que el/la niño/a se constituye como un “sujeto de derechos que es un participante activo y que tiene su contribución que hacer al presente y al futuro de la sociedad, y no un ser sin valor y marginal” (p.14). Además, en la EDS, la educación no sólo debe asegurar la participación e influencia de todos/as los/as niños/as, sino que también las perspectivas y

significados que éstos ofrecen han de ser escuchados, tomados en consideración y utilizados para dar forma al contenido y enfoque del aprendizaje (Pramling y Kaga, 2008).

Así, la participación de los/as niños/as debe ser un elemento central de sus propios procesos educativos, entendiendo ésta como una experiencia personal y colectiva en la que se desarrollan determinadas actitudes y capacidades que les permiten involucrarse en lo que les afecta y hacer elecciones al respecto, incluyendo aquello referente al ámbito educativo. Además, les faculta de respeto y tolerancia ante las intervenciones de los demás, y fomenta la construcción de una representación de sí mismos como personas autónomas, activas, con responsabilidades y competencias, lo que propicia la definición de proyectos personales y el involucramiento en proyectos colectivos (Novella, 2009; Novella, 2012). Para esto, es necesario que se reduzcan las barreras que limitan la participación y, por ende, el acceso a las actividades y aprendizaje de los/as niños/as, y se movilicen recursos para estimular estos procesos. Tanto las barreras como los recursos pueden encontrarse en diversos aspectos físicos del entorno como, por ejemplo, el equipamiento y los materiales utilizados en las actividades de clase (Booth y Ainscow, 2011).

No obstante, la participación no sólo significa tener acceso, estar presente y ser involucrado en actividades específicas, sino que también es relevante que la persona se sienta implicada, reconocida y aceptada por los otros, lo que conlleva un aprendizaje generado en la colaboración y/o en el juego en conjunto con sus pares (Booth y Ainscow, 2011). De esta forma, se torna un elemento fundamental para la participación de los/as niños/as, la existencia de ayuda colaborativa entre ellos/as, con el objetivo de aprender en conjunto, resolver problemáticas y/o dudas que surjan en las actividades educativas, para lo cual se vuelve necesaria la implicación colaborativa y la generación de un ambiente de ayuda mutua entre pares dentro de la comunidad del aula (Albornoz et al., 2015). De igual modo, Barrios et al. (2022) hacen hincapié en la relación estrecha que existe entre la participación y la calidad de las experiencias interpersonales de los/as estudiantes, siendo fundamental que en las salas de clases se promuevan las relaciones sociales, el apoyo entre pares, el sentimiento de pertenencia y la creación de espacios seguros. Asimismo, Albornoz et al. (2015) reafirman que la participación de los/as niños/as en sus procesos educativos implicaría tres elementos que contribuirían a un involucramiento activo: acceso (estar presente), colaboración (aprendizaje activo y en conjunto de todos/as los/as involucrados/as) y diversidad (reconocimiento, aceptación y respeto mutuo en las relaciones).

En base a todo lo expuesto respecto al concepto de participación de los/as niños/as, es posible establecer una estrecha relación de éste con elementos centrales que caracterizan a la EDS. Un ejemplo de esto es que uno de los aspectos esenciales involucrados dentro de la participación es la colaboración en conjunto con otras personas, siendo una de sus características primordiales la sincronía que se desarrolla entre las personas, donde no hay una separación ni división de turnos o tareas en partes, sino que se establece de manera conjunta el ritmo de la actividad, siendo receptivos entre sí (Dayton et al., 2022). Asimismo, en las pedagogías de EDS se incentiva la colaboración y cooperación entre los/as estudiantes, fomentando así hacer uso de las múltiples perspectivas que puedan surgir entre las personas para investigar y resolver problemáticas presentes en la realidad. Además, se espera que la EDS promueva la participación pública, el abordaje de problemas comunitarios de manera colaborativa y la generación de respuestas y toma de decisiones en conjunto (McKeown, 2002). Para esto, la participación de los/as niños/as es crucial, pues su inclusión (o exclusión) a edades tempranas es considerada particularmente formativa respecto a la aproximación que tendrán sobre el trabajo conjunto a través de la colaboración con otros (Rogoff et al., 2017).

La importancia otorgada a la colaboración en comunidad trae consigo la necesidad de respetarse mutuamente, sentirse implicado/a dentro del grupo y reconocido/a por las personas que lo conforman. Ciertamente, lo descrito forma parte de otro aspecto relevante de la participación y a su vez de la EDS, puesto que en este tipo de currículo se promueve la tolerancia social, la justicia y la equidad dentro de la comunidad escolar con el fin de satisfacer las necesidades que tengan todos/as los/as estudiantes, la construcción de una perspectiva empática con el/la otro/a y el medio, y el respeto en la toma de decisiones comunitarias (Laurie et al., 2016; Nolet, 2016). En efecto, la participación de los/as niños/as y que sus opiniones sean escuchadas, es fundamental en la eliminación de la discriminación en el aula, para así poder estimular un ambiente de cooperación y apoyo mutuo requerido para generar condiciones que propicien el aprendizaje en conjunto de los/as niños/as (Naciones Unidas, 2009).

Así también, la posibilidad de hacer elecciones y opinar sobre lo que se hace son elementos cruciales dentro de lo que es la participación, los cuales son fomentados por la EDS al promover el desarrollo de habilidades de toma de decisiones, pensamiento crítico, discusión,

organización e interpretación de información, formulación de preguntas reflexivas y críticas, análisis de las problemáticas presentes, entre otros (Laurie et al., 2016).

Por otra parte, un elemento importante a destacar es la propuesta de Weckström et al. (2022), quienes definen las diversas características con las que debiera contar una cultura socialmente sostenible que promueva la participación de todos/as las personas de la comunidad, incluyendo a niños/as de todas las edades. De esta forma, considera que una cultura socialmente sostenible no ve a los/as niños/as como futuros ciudadanos/as, sino como miembros de la comunidad que pueden, según su desarrollo, participar en esta como agentes activos, cuyas contribuciones son importantes y necesarias para promover la sostenibilidad. Debido a esto, se debe fomentar su escucha, toma de iniciativa, expresión de opiniones, y participación en actividades tanto cotidianas como educativas, siendo relevante que dentro de estas últimas tengan incidencia tanto en la planificación, como en la implementación y evaluación de actividades junto con sus educadores/as.

Con el fin de fortalecer la participación de los/as niños/as y hacerlos/as miembros de la comunidad, el trabajo de los adultos es sumamente esencial. Weckström et al. (2022), explica que es necesario que estos últimos moldeen las actividades en base a las necesidades, intereses y lenguaje de los/as niños/as, es decir, deben implementar la utilización de herramientas lúdicas e imaginativas.

En suma, la participación es un aspecto trascendental en la EDS y se espera que las personas involucradas en las comunidades estudiantiles puedan fomentarla como herramienta para el desarrollo de un futuro sostenible.

Conocimientos Teóricos y Prácticas Educativas

Como se ha mencionado anteriormente, una aproximación para entender el desarrollo es comprender a éste como un proceso de cambios, tanto en la persona como la comunidad misma, que se lleva a cabo mediante la participación de los individuos en actividades socioculturales (Rogoff et al., 1995). Teniendo esto en consideración, podemos reconocer la importancia de las actividades realizadas en la educación inicial para el desarrollo de los/as niños/as, comprendiéndolas como un contexto donde éste se llevará a cabo a medida que se les permite participar activamente de ellas. Es más, según Del Río y Álvarez (2011), estos procesos

educativos representan modos de incorporación de los nuevos miembros a su comunidad y de transmisión de la cultura y sus prácticas, de una manera sistemática e institucionalizada. Asimismo, indican que las actividades educativas son aquellas orientadas a que los/as niños/as puedan acceder a una determinada organización funcional, es decir, puedan incorporar en su desarrollo las funciones superiores gracias a la cultura a la que pertenecen. Este es un rol fundamental de las prácticas, debido a que no existiría otra forma de acceder al desarrollo de las capacidades psíquicas de un ser humano, más que de manera funcional, social e instrumental, es decir, a través de las actividades que realizan los/as niños/as.

A su vez, los conocimientos y las prácticas adquieren un rol fundamental para los/as educadores/as, puesto que la articulación entre ambos elementos les permite obtener herramientas para desenvolverse en el ejercicio profesional que desarrollan con los/as niños/as. Perrenoud (2011) postula que si los/as educadores/as mantienen una práctica reflexiva, es decir, aquella práctica en la que desarrolla un proceso de crítica y análisis de la acción realizada, podrá hacer frente a las situaciones (esperadas o inesperadas) que van surgiendo durante el ejercicio de las actividades educativas. Para esto es relevante que complemente sus conocimientos teóricos y académicos obtenidos durante su formación con las habilidades y creatividad obtenidas durante su propia práctica. Sumado a esto, las prácticas constituyen también un conjunto de valores, preferencias y normas que influyen en cómo los/as educadores/as interpretan las distintas situaciones que transcurren en la práctica, pudiendo direccionarlas y formular objetivos al respecto (Schön, 1987). Mediante este proceso, los/as educadores/as podrán construir nuevos conocimientos y competencias que estarán disponibles para ser utilizados en una futura actividad. Así también, el que los/as educadores/as desarrollen una práctica reflexiva les permitiría pensar sobre la relación que mantienen con otras personas en su quehacer educativo. De esta manera, a través del despliegue de sus conocimientos académicos y habilidades prácticas, pueden observar en la relación que mantienen con los/as niños/as de qué manera están propiciando su participación en las actividades que realizan en conjunto (Perrenoud, 2011).

Por ende, considerando todo lo anterior, se ha postulado que es crucial que las prácticas no sean concebidas únicamente como un medio para la adquisición de conocimientos, sino que se les entienda como un fin en sí mismas, donde los contenidos y conocimientos serán el medio para aquello. Para esto, es fundamental que las actividades realizadas tengan sentido para los/as

niños/as, sean contingentes y coherentes, y estén dirigidas a un fin (Del Río y Álvarez, 2011). De hecho, Wells (2004) propone un modelo de tres fases secuenciales para consolidar el conocimiento mediante una actividad en un proceso educativo al introducir nuevos elementos del currículum. Para esto, entiende estos procesos en las instituciones educativas a través de un espiral de la consolidación del conocimiento, donde, a medida que se avanza en los ciclos del espiral, se profundizará mayormente la comprensión de los contenidos. Dentro de este espiral la fase inicial consiste en un momento donde los/as educadores/as han de animar a los/as niños/as a compartir sus experiencias previas como un punto de despegue para el aprendizaje en base a aquello que ya conocen, con el fin de descubrir sus intereses en conjunto y planificar, entre todos/as los/as participantes, actividades futuras que tengan sentido para ellos/as. En la fase intermedia, se debe buscar generar encuentros con la nueva información mediante la utilización de artefactos (tales como la explicación de los/as educadores/as, herramientas audiovisuales, material impreso, entre otros). En esta fase, es importante articular los nuevos contenidos con las experiencias previas compartidas, con el fin de asegurar que haya comprensión de estos en base a sus conocimientos e intereses. En la fase final, para consolidar el aprendizaje de los/as niños/as, será crucial realizar una reflexión conjunta como grupo, no sólo sobre los nuevos contenidos en sí, sino también sobre las implicaciones que estos puedan tener para sus futuras acciones, sobre el proceso de construcción conjunto realizado y plantear posibles interrogantes que surjan al respecto.

Objetivos de la investigación.de la investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre conocimientos y prácticas educativas en torno a la participación infantil en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible desarrolladas por educadoras de párvulos en un jardín infantil de Santiago de Chile.

Objetivos Específicos

- Identificar los conocimientos de educadoras de párvulos sobre participación de los/as niños/as en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible en un jardín infantil.
- Identificar las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos sobre participación de los/as niños/as en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible en un jardín infantil.

Marco Metodológico

Diseño y Enfoque

Para la presente memoria de título, se utilizó el diseño de investigación de estudio de caso único, pues se buscó focalizar la investigación en un caso individual específico que resultara crítico en relación a la investigación, con el fin de abordarlo a profundidad y comprenderlo (Neiman y Quaranta, 2006). El caso investigado fue un jardín infantil de una comuna urbana de la Región Metropolitana, el cual fue seleccionado pues se consideró relevante en cuanto a sus circunstancias en relación con la realización de actividades de EDS en educación inicial con niños/as y su certificación en cuanto a la temática, pudiendo ser de particular interés para investigaciones futuras respecto a la temática.

Por otra parte, el enfoque de investigación utilizado fue el método cualitativo de investigación, debido a que este permite, por un lado, estudiar la realidad, las maneras en que las personas comprenden, narran y actúan en sus situaciones naturales y particulares, y, por otro, comprender las complejas interrelaciones dadas en estos contextos (Rodríguez, et al. 1996; Díaz, 2018). De esta manera, su utilización permitió estudiar la relación existente entre los conocimientos y lo que sucede en la práctica educativa respecto a la participación de niños/as en actividades de EDS desarrolladas por educadoras de párvulos.

Participantes

Para responder a la pregunta de investigación, se analizó un caso de un jardín infantil de una comuna urbana de la Región Metropolitana. Este centro educativo está adscrito a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y ha sido certificado con nivel de excelencia por el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE), lo que significa que, según sus avances Curriculares, de Gestión y de Relaciones con el Entorno, ha realizado una implementación exitosa de estrategias de EDS (Ministerio del Medio Ambiente, 2020). El jardín infantil estudiado tiene una capacidad para recibir a 232 niños/as, pudiendo postular gratuitamente niños/as entre 84 días y 4 años de familias categorizadas como vulnerables, según el instrumento de caracterización socioeconómica de las familias (Registro Social de Hogares). Actualmente, se encuentra compuesto por 193 niños/as pertenecientes a

diversos niveles, entre los que encontramos sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor, medio mayor y transición.

Específicamente, las participantes del estudio consistieron, por una parte, en la directora del jardín infantil y, por otra, dos educadoras de párvulos encargadas del Comité Medioambiental del establecimiento, desempeñándose en este cargo durante los años 2021 y 2022, respectivamente. Dentro del jardín infantil, este comité tiene como objetivo abordar la educación ambiental mediante la incorporación de temáticas relacionadas en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as y llevar a cabo el proceso de certificación de SNCAE del establecimiento educacional. Para fines de la lectura, las educadoras de párvulos serán identificadas con los códigos E1 y E2 en la transcripción de las entrevistas.

También, es importante destacar que, si bien los/as niños/as no fueron entrevistados/as u observados/as durante la realización de una actividad de EDS directamente, se analizó material recolectado correspondiente a aquellas actividades planificadas por las educadoras y llevadas a cabo en conjunto con ellos/as, donde se les pudo observar siendo partícipes de dichas instancias. Cabe mencionar que, a pesar de que las actividades planificadas fueron inicialmente diseñadas para ser realizadas en el jardín infantil, siendo partícipes los/as niños/as y educadoras de párvulos del establecimiento, algunas tuvieron que ser adecuadas al contexto pandémico, por lo que el rol de adulto acompañante fue adoptado por un cuidador dentro del hogar.

Técnicas de producción de información

Se realizaron entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. La primera de estas técnicas consistió en el desarrollo de un diálogo y conversación entre las investigadoras y las entrevistadas, el cual fue guiado a partir de diversas preguntas y contenidos base a explorar, sin seguir un orden ni una redacción exacta (Valles, 1999). Se realizaron dos entrevistas complementarias, llevando a cabo estas con ambas encargadas del Comité Ambiental, mencionadas anteriormente.

Por otro lado, el análisis de documentos consistió en realizar una lectura de textos, dentro de los cuales se recopiló todo aquel documento o registro escrito y/o simbólico disponible relacionado a la investigación (Valles, 1999). Dichos documentos contienen significados, por lo

que es una posibilidad el “observarlos” y “entrevistarlos” mediante preguntas implícitas (Delgado y Gutiérrez, 2007). En el desarrollo de esta investigación, las fuentes documentales empleadas fueron principalmente cinco planificaciones didácticas elaboradas por educadoras de párvulos donde se proponen actividades a trabajar, junto con cada nivel del establecimiento educacional (sala cuna menor, sala cuna mayor, nivel medio menor, nivel medio mayor y nivel de transición), con el fin de cumplir con los objetivos curriculares y promover el sello medioambiental del centro.

Cabe mencionar que se utilizaron ambas técnicas de producción de información, debido a que estas permitieron, por una parte, tener a disposición los documentos oficiales que guían las prácticas educativas, y, por otra parte, obtener el relato de las educadoras de párvulos respecto a sus conocimientos teóricos. De esta manera, cada una de estas técnicas permitió abordar cada uno de los objetivos específicos. En la Tabla 1 se presenta la relación entre los objetivos específicos de la investigación y las técnicas utilizadas.

Tabla 1

Relación entre las técnicas y los objetivos específicos

Técnica	Objetivo específico.
Entrevista semiestructurada realizada con educadoras de párvulos del jardín infantil.	Identificar los conocimientos de educadoras de párvulos sobre participación de los/as niños/as en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible en un jardín infantil.
Análisis documental de las planificaciones didácticas.	Identificar las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos sobre participación de los/as niños/as en actividades de Educación para el Desarrollo Sostenible en un jardín infantil.

Análisis

La información recopilada a través de las técnicas entrevista semiestructurada y análisis de documentos, fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido, la cual permite

estudiar con profundidad cualquier tipo de comunicación y expresión humana, como por ejemplo el lenguaje escrito (Porta y Silva, 2003; Navarro y Díaz, 2007; Aignerren, 2009).

A través del análisis de contenido de estas técnicas de producción de información, se apuntó, tal como menciona Díaz (2018), no solo a la búsqueda de ciertos contenidos explícitos dentro del material revisado, sino que también se buscó encontrar el sentido que tienen dichos contenidos dentro del contexto particular del caso estudiado en la investigación. Para lograr esto, fue necesario interpretar el contenido apoyándose en categorías analíticas otorgadas a partir del marco teórico anteriormente desarrollado.

A continuación, en la Tabla 2 se muestra un resumen de las categorías analíticas utilizadas para responder al primer objetivo sobre los conocimientos teóricos de las educadoras de párvulos, desarrolladas en la investigación. Además, se establecen ciertos elementos descriptores de cada categoría para guiar el análisis.

Tabla 2

Categorías analíticas relacionadas a conocimientos de educadoras de párvulos y sus elementos descriptores correspondientes

Categoría	Elementos descriptores
Acceso	Permitir que todos/as los/as niños/as formen parte como espectadores o ejecutantes en las actividades designadas. Utilización de materiales acorde a las necesidades e intereses de cada niño/a.
Colaboración	Planificar en conjunto actividades futuras. Opinar y hacer elecciones sobre las actividades y su proceso educativo. Adoptar decisiones de manera colaborativa. Cooperación entre los/as niños/as para la resolución de problemáticas en conjunto.
Reconocimiento	El currículum y las actividades realizadas son acordes a sus intereses. Reconocimiento de sus diferencias. Sensación de pertenecer de los/as niños/as, de sentirse implicados/as y reconocidos/as.

Adicionalmente, la Tabla 3 muestra un resumen de las categorías analíticas utilizadas para responder al segundo objetivo sobre las prácticas educativas de las educadoras de párvulos, desarrolladas en la investigación. De igual manera, se establecen los elementos descriptores de cada categoría para guiar el análisis.

Tabla 3

Categorías analíticas relacionadas a prácticas de educadoras de párvulos y sus elementos descriptores correspondientes

Categoría	Elementos descriptores
Artefactos.	Utilización de artefactos que permitan y medien la participación de los/as niños/as en actividades, y, por ende, su desarrollo.
Fases de una actividad para consolidar el conocimiento.	<p>Fase inicial: Compartir intereses y experiencias previas, y planificar la actividad en conjunto.</p> <p>Fase intermedia: Encuentros con la nueva información mediante el uso de artefactos y articular los nuevos conocimientos con experiencias previas.</p> <p>Fase final: Reflexión conjunta de los participantes, integrando elementos sobre lo aprendido, el proceso de aprendizaje y las implicaciones para sus acciones.</p>

Consideraciones Éticas

En esta investigación, las investigadoras han seguido los principios éticos necesarios para resguardar la identidad y datos personales de las personas participantes. Las educadoras de párvulos firmaron un documento de consentimiento informado que especificaba la protección de su privacidad y participación voluntaria en el proceso de investigación. Por otra parte, la directora del establecimiento firmó una autorización para permitir el uso y análisis documental del material otorgado con fines investigativos.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en la investigación. En primer lugar, se abordarán los resultados obtenidos respecto a los conocimientos de las educadoras de párvulos sobre la participación de los/as niños/as. Para esto, sus conocimientos serán desglosados en las tres categorías de análisis presentadas anteriormente en el marco metodológico (acceso, colaboración y reconocimiento). En segundo lugar, se presentarán los resultados respecto a las prácticas de las educadoras de párvulos sobre la participación de los/as niños/s, para lo cual se analizaron cinco planificaciones didácticas de actividades con el objetivo de identificar los artefactos y las fases de la consolidación del conocimiento previamente descritas.

Conocimientos sobre la Participación de Niños/as

Acceso. Se identificaron distintos aspectos relacionados a la categoría analítica de acceso. En primer lugar, se observa que las educadoras de párvulos reconocen la importancia de que los/as niños/as tengan acceso a los espacios físicos del jardín infantil donde se desarrollan las distintas actividades planificadas. Para esto, las educadoras de párvulos han implementado medidas que faciliten que todos/as los/as niños/as puedan hacer uso de estos espacios, tal como la creación de subgrupos dentro de los niveles educativos. De esta manera, existe una organización desde las educadoras de párvulos de los distintos niveles del establecimiento para que los/as niños/as puedan ocupar los diversos espacios del jardín infantil, utilizando un sistema de rotación entre los subgrupos y así asegurarse que todos/as tengan acceso a cada espacio educativo.

“Entra un grupo le... lo... el que entra se queda haciendo la actividad que estaba haciendo la tía en sala, el otro sale a trabajar en el espacio al exterior, y así van rotando hasta que todos los grupos salen, o hay niveles que se organizan y un día salen con un grupo a ese espacio, al otro día salen con otro grupo, esa es una organización más del nivel, ¿me entiende? Pero siempre y cuando se les permita, ellos se organizan y ven cómo van a ir ocupando cada espacio, pero los niños, eh... todos pasan y trabajan en todos los espacios educativos, esa es la idea” (E2).

En esta misma línea, además de denotar la importancia de que todos/as los/as niños/as de

un nivel puedan tener acceso a los espacios educativos y actividades realizadas, las educadoras de párvulos destacan la importancia de que todos los niveles educativos del jardín infantil tengan acceso a estos espacios. Es decir, resaltan la relevancia de que no sólo han de participar en las actividades los niveles correspondientes a niños/as de mayor edad, sino que todos/as han de poder utilizarlos, teniendo en cuenta las características de su desarrollo para adecuar las actividades.

“Eso es importante de recalcar, que todos niveles participan en todos los espacios. No es que porque sean bebés o sean sala cuna no van a los espacios, todos participan de los espacios” (E2).

En términos de los materiales utilizados para las actividades, se constató que las educadoras de párvulos destacan la relevancia de tener recursos que sean diversos y se consideren acorde a la actividad y a los intereses propios de los/as niños/as. De esta forma, el/la niño/a puede acceder, tomar decisiones y utilizar el recurso que le parezca más atractivo y generar aprendizajes respecto a la temática a trabajar.

“Y generamos un cambio y ofrecemos los recursos para esos diferentes y el niño cuando va tiene la opción de elegir, tiene la opción de elegir si quedarse en una todo el rato, tiene la opción de pasar por las 3 experiencias educativas, tiene la opción de la libertad propia de decidir” (E1).

En base a lo anterior, se vislumbró que las educadoras de párvulo enfatizan en la utilización de materiales relacionados a los distintos intereses de los/as niños/as, sin embargo, se reconoció un menor énfasis de la dimensión de acceso relacionada al uso de materiales acorde a las necesidades del niño/a.

La Tabla 4 muestra un resumen de los resultados de los conocimientos de educadoras de párvulos del jardín estudiado sobre la categoría de acceso, comprendida dentro la participación de los/as niños/as en actividades de EDS.

Tabla 4*Resultados conocimientos sobre acceso*

Categoría Analítica	Resultados.
Acceso	Se destaca la importancia de que todos/as los/as niños/as tengan acceso a los espacios y actividades planificadas, independiente de su nivel educativo y edad, y se generan mecanismos para ello. Se presenta la relevancia de la diversidad de recursos acorde a los intereses de los/as niños/as, mas no se enfatiza en la diversidad de estos acorde a sus distintas necesidades.

Colaboración. Respecto a la categoría analítica de colaboración, se denotó que las educadoras de párvulos reconocen la importancia de planificar diversas opciones de actividades y ofrecerlas a los/as niños/as. De esta manera, buscan entregarles un espacio donde puedan tomar decisiones respecto a lo que desean hacer y la manera en la que quieren desarrollar su participación en la actividad. Para esto, las educadoras de párvulos utilizan mayoritariamente un mecanismo donde presentan múltiples opciones de actividades a realizar y los/as niños/as escogen a través de un proceso de votación. Cabe destacar que las educadoras de párvulos diferencian este proceso según el nivel educativo de los/as niños/as, considerándolo más complejo de realizar de manera fluida en sala cuna menor y mayor, por lo que en estos casos deben involucrar principalmente a las familias de los/as niños/as en este proceso de toma de decisión.

“Y los niños en este caso ellos... ellos van... van votando, nosotros podemos presentarle también en un sistema de votación qué es lo que quiere que.... le proponemos qué actividades tenemos preparadas (...) y ellos votan por las que más les gusta, se les ofrece los materiales (...)” (E2).

En línea con lo anterior, las educadoras de párvulos valoran que se dé un espacio de respeto y escucha en el que los/as niños/as pueden opinar entre ellos/as, lo que permite impulsar la cooperación para resolver problemáticas en conjunto, propiciar la enseñanza entre pares,

motivar la ayuda hacia los demás compañeros/as y construir aprendizajes en conjunto para alcanzar un objetivo final.

“ellos comparten... se dividen, a ver yo voy a buscar la regadera, el otro prepara esto, realizan lo otro... entonces los niños sociabilizan, en todo momento comparten con sus compañeros, se dividen las tareas, se ayudan si a uno le cuesta realizar algo y el compañero lo ve, va y lo ayuda. Si uno se cae el otro va y lo para (...)” (E2).

Si bien, las educadoras expresan que se les entrega un espacio a los/as niños/as para que escojan entre las actividades que ellas ofrecen, dentro del relato de estas no surge como aspecto principal incluir a los/as niños/as en la planificación de actividades que se vayan a desarrollar a futuro.

La Tabla 5 muestra un resumen de los resultados de los conocimientos de educadoras de párvulos del jardín infantil estudiado sobre la categoría de colaboración, comprendida dentro la participación de los/as niños/as en actividades de EDS.

Tabla 5

Resultados conocimientos sobre colaboración

Categoría Analítica	Resultados.
Colaboración	Presencia de aspectos relacionados a la toma de decisiones colectiva, respecto a las actividades y/o problemáticas que surjan. Además, se observa en el relato la presencia de conocimientos vinculados a la cooperación entre los/as niños/as durante el aprendizaje. Sin embargo, no se observa un énfasis en el involucramiento de los/as niños/as en la planificación de actividades futuras.

Reconocimiento. En cuanto a la categoría analítica de reconocimiento, se constató que las educadoras de párvulos reconocen la existencia de diferencias entre los/as niños/as en

múltiples aspectos. En base a las entrevistas en las que participaron, se identifica que las educadoras de párvulos comprenden y enfatizan el hecho de que cada niño/a es único y, por ende, es y actúa distinto del otro/a. En consecuencia, se presentan diferencias en torno a sus gustos, su manera de participar en las actividades y utilizar los recursos, los elementos o temas que escogerá para participar, y respecto a su proceso de aprendizaje en general.

*“Y ahí te das cuenta que son totalmente diversos, ahí sale la diversidad por todos sus lados. O sea a un niño le gustó una flor, al otro le gustó el color, el otro vio una hormiga, el otro encontró un chanchito de tierra, el otro... así. Y tú te das cuenta de que a uno le gustó sentarse a mirar, el otro no quiso hacer nada, el otro no paró en todo el rato de *inaudible* las hojas, no sé po. Y es la diversidad que tienen los niños de aprender, y de... conectarse también con lo que es la naturaleza” (E1).*

En línea con lo anterior, se reconoció que las educadoras de párvulos entrevistadas aspiran a que las actividades llevadas a cabo sean acordes a los intereses de los/as niños/as. Para lograr esto, le presentan múltiples recursos para participar en las actividades y ellos/as deben escoger lo que realizará y de qué manera, dentro de ciertos márgenes del currículum y la planificación premeditada.

“Ahora tú les preguntas “¿qué podemos hacer? Tenemos todo esto, ¿qué hacemos?” Entonces el niño... nace del niño, nace del niño. “Vamos al huerto, ya chiquillos vamos al huerto, ¿qué vamos a hacer aquí?”, “no tía, vamos a cosechar”, “no tía, vamos a pintar esto”, “vamos a hacer esto otro”, otro “no tía, yo quiero ir a dibujar a la sala”, y llega a la sala y dibuja el huerto, ¿ya?” (E1).

De esta manera, se vislumbró que, por parte de las educadoras de párvulos, se presenta un conocimiento relacionado a que no debe existir una imposición por parte de ellas sobre la participación de los/as niños/as y la manera en que la lleven a cabo dentro de la actividad propuesta. Así, las educadoras de párvulos entrevistadas resaltan la posibilidad de los/as niños/as de participar de diferentes maneras, proponer distintas ideas y construir diversos aprendizajes a partir de una misma actividad. Para estimular lo anterior, han desarrollado un mecanismo de

votación, donde los/as niños/as pueden votar respecto a lo que desean hacer como actividad.

“Si es una sugerencia de actividad, también los niños... generalmente los niños votan por lo que quieren hacer, es como bien democrático: “a ver ¿quién quiere realizar esto?” y así se van a abordando eh... las necesidades y los intereses de los niños” (E2).

Finalmente, otro aspecto destacado por las educadoras de párvulos es el sentido de pertenencia a la comunidad educativa desarrollado por los/as niños/as según la percepción de estas. Esto dado que han observado que comparten los conocimientos que han construido en el establecimiento educacional, particularmente respecto al sello medioambiental que caracteriza al jardín infantil estudiado, a otros espacios en los que se desarrolla de manera cotidiana (por ejemplo, en su contexto familiar).

“al hablar del tema de la contaminación me acuerdo, y un niño dijo “tía, yo le voy a decir a mi papá que... que él con la moto que tiene, contamina todo el rato, así que yo le voy a decir que salgamos en bicicleta” (E1).

La Tabla 6 muestra un resumen de los resultados de los conocimientos de educadoras de párvulos del jardín estudiado sobre la categoría de reconocimiento, comprendida dentro la participación de los/as niños/as en actividades de EDS.

Tabla 6*Resultados conocimientos sobre reconocimiento*

Categoría Analítica	Resultados.
Reconocimiento	<p>Existe reconocimiento de la diversidad y unicidad de los/as niños/as y sus diferentes maneras de participar en las actividades por parte de las educadoras de párvulos.</p> <p>Posibilidad de múltiples opciones de participación en las actividades según los intereses de los/as niños/as.</p> <p>Se destaca el sentido de pertenencia desarrollado por los niños/as en base al sello medioambiental del jardín infantil, según lo percibido por las educadoras de párvulos.</p>

Prácticas sobre la Participación de Niños/as

A continuación, se muestran los resultados de las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos del jardín infantil estudiado sobre la participación de los/as niños/as en actividades de EDS. Para esto, por cada nivel educativo, se presenta una descripción de la actividad realizada según el documento de planificación didáctica elaborado por las educadoras de párvulos, y una tabla en la que se expone la relación entre las distintas instancias de la actividad realizada y los artefactos utilizados en ellas. Finalmente, se expone el nexo con las fases de consolidación del conocimiento presentadas en las categorías de análisis anteriormente expuestas.

1. Actividad “Reutilicemos el agua”

Nivel: Sala Cuna Menor.

Se sugiere que, en un primer momento de la actividad, la familia debe buscar un espacio cómodo en el cual puedan explicarle a los/as niños/as que realizarán una actividad sobre la reutilización del agua, ante lo cual comenzarán observando en conjunto un video educativo.

Luego, se brinda la opción de realizar una de las tres actividades ofrecidas en la planificación didáctica. La primera de estas consiste en que el adulto debe llenar una fuente de agua para utilizarla en el lavado de manos de los/as niños/as. Posteriormente, esta agua debe ser

reutilizada llevándola, junto a todos/as los/as participantes de la actividad, al jardín o espacio del hogar donde tengan plantas, con el objetivo de regarlas. En la segunda actividad los adultos y los/as niños/as llenan en conjunto una botella plástica de agua de tres litros con tapa, para colocarla en el estanque del baño del hogar con el fin de utilizar menos agua de lo normal. En la tercera actividad, los/as participantes deben reunir agua en una fuente con la finalidad de lavar frutas y luego reutilizarla para regar el jardín o espacio dentro del hogar en el que cuiden sus plantas. En un tercer momento, para el cierre de la actividad, se invita al adulto que acompañó en la actividad a observar si los/as niños/as participa en esta de forma alegre, si ayuda a regar las plantas del jardín con el agua utilizada, si le gusta realizarlo y si interactúa con la fuente de agua. Finalmente, el adulto debe responder la pregunta respecto a qué actividades realizan en familia para el cuidado y la reutilización del agua.

Tabla 7

Secuencia didáctica actividad “Reutilicemos el agua” y artefactos utilizados

Secuencia didáctica	Artefactos utilizados
Observación de video educativo.	Video educativo.
Realización de una de las tres experiencias ofrecidas.	Agua, plantas, fuente para el agua, botella plástica, estanque de baño, frutas y jardín del hogar.
Observación del adulto que acompaña.	Pauta de observación.

En el desarrollo de la actividad se observa la ausencia de un primer momento correspondiente con la fase inicial, en la que los/as niños/as puedan compartir sus intereses o experiencias previas respecto a la reutilización del agua o planificar en conjunto la actividad a desarrollar. Junto con esto, se considera la utilización de un video educativo a modo de artefacto, sin embargo, no se presenta información respecto a éste y sus funciones dentro de la secuencia.

En el segundo momento de la actividad, se puede afirmar la presencia de la fase intermedia de la consolidación del aprendizaje, dado que existe una guía hacia nuevas habilidades y construcción de conocimientos relacionados a la reutilización del agua mediante el

uso de diversos artefactos relevantes que fueron proporcionados para el contexto de la actividad, los cuales podemos ver en la Tabla 7. Se desprende que estos, al ser artefactos que se encuentran en el hogar de los/as participantes y se vinculan a su cotidianidad, están relacionados con sus experiencias previas, lo que ayuda a la comprensión de la información.

Finalmente, el último momento de la actividad se corresponde con la fase final, puesto que se desarrolla una recapitulación de lo realizado a través de preguntas de cierre que promueven la reflexión del participante que guió y ayudó en el proceso de exploración colaborativa de conocimiento con los/as niños/as. Sin embargo, considerando el nivel educativo al que corresponde dicha planificación, cabe destacar que la reflexión hubo de ser adecuada a estas características y motivada por el adulto participante que colaboró en la experiencia de aprendizaje. Para ello, se integraron elementos sobre lo aprendido durante la actividad (“¿el/la niño/a ayuda a regar las plantas con el agua utilizada?”), el proceso de aprendizaje (“¿el/la niño/a realiza la experiencia de forma alegre?”) y las implicaciones para sus acciones (¿qué actividades realizan para el cuidado y la reutilización del agua?”).

2. Actividad “Estilos de vida sustentables”.

Nivel: Sala cuna mayor.

En un primer momento, se da inicio a la actividad invitando a los/as niños/as a ubicarse en un lugar seleccionado para realizarla y, a continuación, presentarles los recursos a utilizar, entre los que encontramos una botella pequeña desechable de plástico, pinturas de colores, materiales opcionales para decorar (como brillantina, botones de colores o piedras), agua y aceite, dos frutas o dos verduras de diferente tipo, utensilios de cocina y baberos. Posteriormente, se incentiva la exploración libre de los/as niños/as para luego dar paso a la realización de diversas preguntas de sus conocimientos previos, tales como “¿qué es lo que tenemos aquí?” y “¿para qué sirve?”. Luego, en un segundo momento, el adulto presente adopta un rol de mediador, explicándole a los/as niños/as que llevarán a cabo una actividad donde experimentarán con sus sentidos. Así, el adulto debe seleccionar los recursos a presentar, pudiendo preparar una ensalada con los/as niños/as o crear un “juguete para la relajación” utilizando los recursos reutilizables mencionados anteriormente. Una vez finalizada la actividad, en un último momento, el adulto deberá realizar las siguientes preguntas a los/as niños/as: “¿qué hemos realizado?”,

“¿qué utilizamos para la experiencia?”, “¿con qué cortamos las frutas?” y “¿cómo armaste el juguete?”. Tras esto, se le felicitará por haber participado en la actividad.

Tabla 8

Secuencia didáctica actividad “Estilos de vida sustentables” y artefactos utilizados

Secuencia didáctica	Artefactos utilizados
Presentación y exploración de recursos, y preguntas de conocimiento previo.	Pauta de preguntas inicial, botella de plástico, pintura, materiales para decorar, agua y aceite, frutas o verduras, utensilios de cocina y baberos.
Desarrollo de actividad con adulto como mediador.	Botella de plástico, pintura, materiales para decorar, agua y aceite, frutas o verduras, utensilios de cocina y baberos.
Realización de preguntas de reflexión.	Pauta de preguntas de cierre.

Durante el primer momento de la actividad realizada es posible afirmar la existencia de la fase inicial, puesto que se busca apelar a las experiencias previas de los/a niños/as mediante preguntas sobre los materiales presentados y sus funciones (“¿qué es lo que tenemos aquí?” y “¿para qué sirve?”), según sus conocimientos. No obstante, la fase inicial se muestra parcialmente completa dado que no se observa la realización de una instancia donde los/as niños/as compartan sus intereses.

En un segundo momento de la actividad, se identifica la fase intermedia, ya que se apela a sus experiencias previas mediante el uso de sus sentidos y recursos materiales en el hogar ya conocidos. Para esto, se utilizan los artefactos expuestos en la Tabla 8.

Finalmente, el último momento de la actividad, corresponde a la fase final, dado que se realizan preguntas sobre lo aprendido y el proceso llevado a cabo en la actividad (“¿con qué cortamos las frutas?”, “¿qué hemos realizado?”, entre otras), más la pauta de preguntas no considera las implicaciones para sus acciones futuras.

3. Actividad “Estilos de vida sustentables”.

Nivel: Medio menor.

La actividad comienza efectuando una invitación a los/as niños/as a participar mediante la realización de preguntas de activación de conocimientos previos de estos/as, entre las que encontramos las siguientes: “¿ustedes saben qué acciones podemos realizar para cuidar el medio ambiente?”, “¿qué acciones podemos hacer para cuidar el agua?” y “¿qué acciones podemos hacer para cuidar la electricidad?”. Luego, se les invita a observar un video alusivo al tema.

En un segundo momento, se continúa la actividad incentivando a los/as niños/as a examinar láminas que contienen acciones para cuidar el medio ambiente. Tras lo observado, se deben establecer acuerdos entre los/as niños/as y la familia sobre acciones que se puedan realizar en casa respecto a la temática. Ligado a esto, se propondrá a los/as niños/as a realizar un tour por el hogar para analizar y determinar acciones que pueden realizarse cotidianamente, por ejemplo, apagar interruptores de luz para cuidar la electricidad, cerrar llaves de agua para cuidar de esta, entre otras acciones que consideren relevantes para este cometido. Luego, los/as niños/as buscarán botellas vacías, las cuales deben ser perforadas por el adulto con el objetivo de ser utilizadas en el riego de las plantas del jardín de su casa. Posteriormente, se buscará y clasificará ropa en desuso del hogar, con el fin de crear una bolsa de tela reutilizable con ella. Se dará la opción de decorar la bolsa con materiales reciclados, tales como botones, cintas y pinturas. Para finalizar la actividad, se recapitula el proceso de esta, recordando lo realizado paso a paso. Tras eso, se invita a los/as niños/as y su familia a responder las siguientes preguntas de cierre: “¿les gustó realizar la experiencia?”, “¿qué experiencia te costó más realizar?”, “¿qué acciones podemos hacer para ayudar al medio ambiente y el planeta?”, “¿qué acciones podemos hacer para cuidar el agua?” y “¿qué acciones podemos hacer para cuidar la electricidad?”.

Tabla 9

Secuencia didáctica actividad “Estilos de vida sustentables” y artefactos utilizados

Secuencia didáctica	Artefactos utilizados
Realización de preguntas de conocimientos previos y observación de video.	Pauta de preguntas iniciales y video sobre el tema.
Actividad sobre acciones para cuidar el medio ambiente.	Lámina ilustrativa, botellas vacías, plantas, materiales reciclados, acuerdos establecidos en familia, tour por sus hogares, interruptores de luz, llaves de agua y ropa en desuso.
Realización de preguntas de cierre.	Pauta de preguntas de cierre.

En un primer momento de la actividad presentada se observa la fase inicial, donde se realizan preguntas que guardan relación con las experiencias previas de los/as niños/as y sus conocimientos respecto al nuevo contenido del curricular (“¿ustedes saben qué acciones podemos realizar para cuidar el medio ambiente?”, ¿qué acciones podemos hacer para cuidar el agua?”, etc.). Sin embargo, se logra identificar la fase inicial de manera parcial, puesto que no se reconoce la existencia de una instancia destinada a compartir sus propios intereses en cuanto a la temática.

El segundo momento de la actividad se corresponde con la fase intermedia, ya que se liga el contenido con sus experiencias previas mediante la realización de un tour por su hogar, el cual es llevado a cabo con el fin de buscar posibles acciones cotidianas que ayuden a cuidar el medio ambiente. Además, se les invita a tomar acciones concordantes mediante el uso de los artefactos expuestos en la Tabla 9.

En un último momento, respecto al cierre planificado, se identifica la fase final, pues se da término a la actividad reflexionando sobre lo realizado mediante preguntas que buscan recordar el proceso llevado a cabo (“¿qué experiencia te costó más realizar?”), sus apreciaciones personales (“¿les gustó realizar la experiencia?”) y las implicancias que los conocimientos

construidos conllevarán para sus futuras acciones respecto al cuidado del medio ambiente (“¿qué acciones podemos hacer para ayudar al medio ambiente y el planeta?”).

4. Actividad “Juguemos a clasificar residuos”.

Nivel: Medio mayor.

Para dar inicio a esta actividad el adulto le muestra a los/as niños/as un video educativo en el cual se observa una animación donde niños/as explican qué es reciclar, cuál es su importancia, por qué no se pueden mezclar los desechos de los espacios de reciclaje y cómo la utilización de lombrices puede ayudar en el proceso. Luego de esto, se le presenta a los/as niños/as los recursos de aprendizaje a utilizar durante la actividad, de manera que puedan explorarlos libremente. Entre estos recursos encontraremos hojas de árboles, tapas de botellas, cartón y cajas. El segundo momento consta de tres partes. En la primera se le pide a los/as niños/as buscar hojas de árboles o plantas para depositarlas en un balde, bolsa o caja, y así comenzar a sacarlas una a una con el objetivo de observarlas y clasificarlas según su tamaño y color. Posteriormente, los/as niños/as deberán dejar las hojas en un macetero para observar su transformación en tierra de hojas con el paso de los días. En la segunda parte, el adulto motiva a los/as niños/as a bailar y mover su cuerpo autónomamente, utilizando pañuelos o cintas, y un video sobre manejo de residuos que les muestra, a través de una canción y la animación de múltiples niños/as, la importancia de categorizar la basura y reciclar. En la tercera parte, se realiza un juego donde los/as niños/as deben tomar el rol de recolector/a de basura, disfrazándose con elementos que le permitan interpretarlo, como gorros, pecheras, etc. Por último, con la ayuda del adulto a cargo, debe buscar materiales reciclables que estén en el hogar (por ejemplo, tapas de botellas, botellas plásticas, papel blanco, entre otros) y separarlos en diferentes contenedores. Estos quedarán establecidos para el uso y reciclaje diario. Se finaliza la actividad cuando los/as niños/as lo requieran, felicitándoles por su participación durante esta. El adulto debe realizar las siguientes preguntas para orientar el logro del aprendizaje: “¿quién me puede comentar qué conocimos hoy?”, “¿les gustó participar en los juegos de manejo de residuos?”, “¿cuáles fueron los elementos que utilizaron?” y “¿qué fue lo que más te gustó de la experiencia educativa realizada?”.

Tabla 10

Secuencia didáctica actividad “Juguemos a clasificar residuos” y artefactos utilizados

Secuencia didáctica	Artefactos utilizados
Presentación video educativo y exploración de recursos de aprendizaje.	Video educativo, hojas de árboles, tapas de botellas, cartón y cajas.
Clasificación de residuos, expresión corporal y juego de rol.	Hojas de plantas, balde, bolsa o caja, pañuelos o cintas, video de canción sobre reciclaje, vestimenta que represente el rol de recolector de basura, contenedor para reciclar y materiales para reciclar.
Realización de preguntas de cierre.	Pauta de preguntas de cierre.

Del primer momento de la actividad, se observa de manera parcial la fase inicial, dado que se incita a compartir experiencias previas a través de los contenidos que se presentan en el video educativo utilizado al inicio de la secuencia didáctica. En este video aparece la utilización de la lombricera como una forma de reciclar, lo que se relaciona con uno de los espacios educativos existentes dentro del establecimiento, utilizado frecuentemente para desarrollar actividades junto a los/as niños/as del jardín infantil. No obstante, en este primer momento, se identifica la ausencia de un espacio en el cual los/as niños/as puedan compartir intereses o planificar en conjunto la actividad a desarrollar respecto a la clasificación de residuos.

El segundo momento de la actividad se corresponde con la fase intermedia, puesto que existe un encuentro con la nueva información mediante el uso de diversos artefactos que permiten la exploración de los conocimientos relacionados a la clasificación de residuos, como hojas de árboles, pañuelos, cintas, contenedores de reciclaje, entre otros. Se puede establecer que esto se liga con sus experiencias previas al ser artefactos que se encuentran y se relacionan a la cotidianidad de su hogar y el jardín infantil.

Finalmente, en el tercer momento es posible afirmar que se presenta la fase final, puesto que se realiza una reflexión en conjunto entre los/as niños/as y adultos, a través de preguntas de cierre que promueven la integración de elementos sobre lo aprendido (“¿quién me puede comentar qué conocimos hoy?”) y el proceso de aprendizaje (“¿qué fue lo que más te gustó de la

experiencia educativa realizada?”). Sin embargo, no se reconocen preguntas que permitan la reflexión en torno a la utilización de los conocimientos construidos en sus acciones futuras.

5. Actividad “Manejo de residuos”.

Nivel: Transición.

Se da inicio a la actividad invitando a los/as niños/as a participar en un espacio cómodo y donde se permita la utilización de una mesa. Luego, se les explica que durante la actividad se clasificarán diversos objetos y se les harán las siguientes preguntas de conocimiento previo: “¿sabes lo que es clasificar?” y “¿para qué nos sirve clasificar?”.

En un segundo momento, se les ofrece a los/as niños/as tres opciones para comenzar la clasificación de elementos, las cuales son: 1) tapas de bebidas, papel y cartón, 2) por color en hojas de papel, y 3) residuos orgánicos e inorgánicos. Para lograr esto, se le entregan cestos o canastos y lápices que le permitan diferenciar los espacios de clasificación.

Finalmente, se invita a los/as niños/as a responder tres preguntas de reflexión: “¿qué hicimos hoy?”, “¿qué clasificamos?” y “¿te costó realizar la experiencia de aprendizaje?”.

Tabla 11

Secuencia didáctica actividad “Manejo de residuos” y artefactos

Secuencia didáctica	Artefactos utilizados
Realización de preguntas de activación conocimientos previos.	Pauta de preguntas iniciales.
Clasificación de elementos otorgados a los/as niños/as.	Tapas de bebida, lápices, cestos o canastos, papel, cartón, residuos orgánicos e inorgánicos.
Realización de preguntas de cierre.	Pauta de preguntas de cierre.

En un primer momento de la actividad desarrollada se observa la fase inicial, puesto que se lleva a cabo un espacio en el que las educadoras de párvulos realizan preguntas que proporcionan una guía para que los/as niños/as exploren respecto a sus conocimientos y experiencias previas sobre la temática a desarrollar. Sin embargo, se presenta una ausencia

respecto a otros elementos de la fase inicial, tales como compartir intereses y planificar en conjunto la actividad.

El segundo momento de la actividad corresponde a la fase intermedia, ya que se utilizan diversos artefactos que permiten un encuentro de los/as niños/as con el nuevo conocimiento sobre el manejo de residuos, entre los que se encuentran tapas de bebidas, papel, residuos orgánicos e inorgánicos, entre otros. Sin embargo, no se observa una clara articulación entre esta nueva información explorada por los/as niños/as con sus experiencias previas.

Por último, se puede afirmar que el tercer momento de la actividad coincide parcialmente con la fase final, pues se termina la actividad reflexionando sobre lo realizado a través de preguntas que integran elementos sobre lo aprendido (“¿qué hicimos hoy?” y “¿qué clasificamos?”) y el proceso de aprendizaje de este (“¿te costó realizar la experiencia de aprendizaje?”). Sin embargo, no se promueve una reflexión conjunta respecto a las implicaciones de los conocimientos construidos por los/las niños/as para sus acciones futuras.

Discusión

En primer lugar, en base a los resultados obtenidos sobre los conocimientos de las educadoras de párvulos respecto a la participación de los/as niños/as en actividades de EDS, podemos identificar que ellas destacan, dentro del aspecto de colaboración, la importancia de brindar un espacio de respeto y escucha, donde puedan en conjunto opinar, resolver problemáticas que surjan, entre otras. En la mayoría de las actividades planificadas, esto se ve reflejado en dos momentos: la fase inicial llevada a cabo en un primer momento de las actividades, mediante una conversación cuyo objetivo es compartir sus experiencias previas, y en la fase final, a través de una reflexión conjunta respecto a distintos aspectos de la actividad llevada a cabo, el conocimiento construido y sus implicancias.

En base a la literatura existente, podemos afirmar que la existencia de estas instancias en la educación inicial es sumamente importante y beneficiosa para los/as niños/as, pues, tal como se mencionó anteriormente, esto influye en que aprendan a involucrarse en los procesos de toma de decisiones que les conciernen de una manera democrática y colaborativa, aporta a su sentido de comunidad (siendo más probable que se conviertan en ciudadanos/as activos/as de la sociedad) y contribuye a tener respeto por las opiniones de los/as demás. Además, esto permite que entiendan que pueden ser parte de los procesos de toma de decisiones que afectan sus

propias vidas y tomar acciones que generen cambios en el contexto en que se desarrollan (Yilmaz-Uysal, 2016). A su vez, Weckström et al. (2022) considera que estos aspectos relacionados al diálogo, la escucha entre pares y compartir opiniones permiten fortalecer la participación y promover el aprendizaje recíproco, puesto que fomenta que los/as niños/as aprendan en conjunto con sus pares y los adultos que los acompañan. De esta manera, se hace necesario que los/as educadores/as respeten las narraciones de los/as niños/as y fomenten el escuchar opiniones y pensamientos dentro del aula.

No obstante, si bien se suele buscar que los/as niños/as compartan sus experiencias previas, se percibe un menor énfasis en promover que estos compartan sus intereses en la fase inicial ya mencionada. Respecto a esto, es fundamental que los/as niños/as tengan una instancia donde puedan compartir sus intereses sobre aquello que les llama la atención o desean aprender a mayor profundidad respecto a los contenidos propuestos, dado que esto contribuye a que las actividades tengan sentido y significado personal para ellos y, por ende, se asegure la consolidación del aprendizaje (Del Río y Álvarez, 2011; Wells, 2004). De hecho, Weckström et al. (2022) destaca la importancia de que se consideren sus motivaciones personales en la EDS en educación inicial, puesto que la individualidad de los/as niños/as es alcanzada cuando, de manera constante, se toman en cuenta sus intereses y necesidades como parte de las actividades del grupo, lo que permite a su vez fomentar la inclusión dentro del aula. Incluso, Wells (2004) menciona que cuando los/as niños/as aportan respecto a estos elementos y sus puntos de vistas alternativos, fomentan el desarrollo de aulas donde se enriquecería la comunidad de clase y se podría llegar a discusiones valiosas que permitan una comprensión más profunda de los aprendizajes. Es más, la importancia de considerar los intereses de los/as niños/as puede verse reflejada en los resultados de las actividades llevadas a cabo, lo cual se pudo observar en un estudio previo en el cual los/as educadores/as de un centro de educación inicial trabajaron en diversos proyectos relacionados a la EDS con los/as niños/as. En este centro, los proyectos llevados a cabo fueron desarrollados en base a los intereses personales de los/as niños/as sobre los contenidos, lo que desembocó en que las iniciativas se mantuvieran de manera constante a lo largo del tiempo y que los/as niños/as actuaran como los principales iniciadores de nuevas estrategias en el futuro (Davis, 2008).

De manera similar a la fase inicial, la fase final suele presentarse parcialmente completa en los resultados expuestos, pues se vislumbra la ausencia de preguntas sobre las implicancias

que conllevará para sus acciones futuras el conocimiento construido a través de la actividad. Por otra parte, es también crucial para la EDS que los/as niños/as no sólo reflexionen en base a lo realizado como una actividad aislada, sino que también establezcan una conversación sobre las implicancias que esto tendrá para sus acciones en el futuro, pues servirá para conocer lo que han aprendido, y si es que pueden integrar y aplicar aquello en pos de las demandas contextuales a las que se enfrentan en su vida diaria con adaptabilidad y agilidad (Bolívar y Luengo, 2020). De esta manera, la EDS en educación inicial debe aspirar a que los/as niños/as tengan oportunidades para participar activamente en diálogos relativos a la sostenibilidad y buscar acciones a favor del medio ambiente (Pramling y Kaga, 2008).

En línea con lo anterior, otro aspecto destacable es la percepción de las educadoras de párvulos sobre el sentido de pertenencia que ellas consideran van desarrollando los/as niños/as pertenecientes al jardín infantil estudiado, lo cual puede ser vinculado con la existencia de las instancias de reflexión llevadas a cabo tanto en la fase inicial como final de las actividades. Las educadoras de párvulos perciben que los/as niños/as se sienten identificados/as con el sello medioambiental del jardín y aquellas actividades de EDS en las que participan, lo que genera que los aprendizajes construidos en conjunto se mantengan en el tiempo y, posteriormente, puedan difundirlos a otros ámbitos de su vida. Este sentido de pertenencia percibido puede guardar relación con las acciones tomadas por el jardín infantil estudiado y sus educadoras de párvulos respecto a las actividades de EDS y la participación no sólo de los/as niños/as, sino que de sus familias y otros actores de la comunidad. En efecto, Rogoff et al. (2017) mencionan que las aulas de clases no son culturalmente neutrales, puesto que promueven valores e ideas específicas de la comunidad, por lo que a través de las actividades realizadas en el jardín con los/as niños/as se fomentan estos aspectos específicos en relación a su sello medioambiental, y es esperable que los/as niños/as repliquen esto en otros espacios donde se desenvuelven. Más aún, Bolívar y Luengo (2020) afirman que es elemental que la EDS se entienda como una educación más horizontal, que trascienda el espacio y tiempo escolar, mediante la construcción de redes comunitarias con las familias, municipios, entre otros. Es por esto por lo que es sumamente relevante destacar la consideración y realización de estas instancias por parte de las educadoras de párvulos del jardín infantil estudiado. Asimismo, es fundamental fortalecerlas y complementarlas, considerando las motivaciones personales de los/as niños/as y las implicancias para su futuro.

Por otro lado, se identificó que, en los conocimientos de las educadoras de párvulo respecto a la categoría de acceso, se enfatiza la importancia de que todos/as los/as niños/as puedan acceder a los espacios físicos del jardín infantil y a las actividades planificadas, y, a su vez, que tengan la opción de escoger los materiales de estas acordes a sus intereses. Además, las educadoras de párvulos reconocen la singularidad de cada niño/a, implicando esto que tendrán diversos gustos y maneras en la que utilizarán los materiales y espacios físicos ofrecidos. De igual manera, estos aspectos del conocimiento se vieron reflejados en las planificaciones didácticas, pues se les entregaban opciones de diversos artefactos que permitían a los/as niños/as escoger según sus características e intereses propios, y así poder encontrarse con la nueva información y apropiarse de esta. Es relevante que los/as niños/as puedan participar en actividades mediadas por artefactos, puesto que, las personas y sus culturas se desarrollan a través de su participación en las prácticas y la utilización compartida de los artefactos disponibles. Sumado a esto, estos artefactos tienen un papel importante en el aprendizaje de los/as niños/as, pues funcionan como herramientas que les permiten desarrollar nuevas habilidades en el transcurso de las actividades (Wells, 2004). De esta manera, la participación de los/as niños/as en actividades mediadas por diversos artefactos, tales como los recursos materiales otorgados por las educadoras de párvulos en el jardín infantil, cumple un rol fundamental en la construcción del conocimiento y en su acceso a la cultura. En efecto, se busca que, a través de la utilización de los artefactos, los/as niños/as construyan sus conocimientos y se apropien de significados culturales relacionados al sello medioambiental del jardín infantil y la cultura de la sostenibilidad, a través de recursos que medien la actividad de manera lúdica, que sean adaptados al desarrollo y experiencias previas de los/as niños/as, y con los cuales se busca acceder al uso de sus sentidos y vivencias de la vida diaria.

A su vez, es importante reconocer que, durante la participación de los/as niños/as en actividades mediadas por artefactos, cada uno/a se relacionará con estos de una manera singular, puesto que, como menciona Wells (2004), las experiencias particulares y trayectorias vitales de los participantes incidirán en la manera en la que participan en la actividad. De esta forma, a pesar de que se presenten los mismos artefactos a todos los/as niños/as, cada uno/a aportará algo diferente con su uso. De hecho, Del Río y Álvarez (2011) recalcan la unicidad de cada uno de los/as niños/as, pues afirman que sus procesos de desarrollo siempre seguirán cursos distintivos e irrepetibles, por lo que es relevante que la educación tome un enfoque más centrado en cada

niño/a y resguarde aspectos relacionados a su personalidad, carácter e identidad. De manera similar, Weckström et al. (2022) enfatiza en la importancia de considerar esta diversidad como parte de los recursos de todos los participantes de la actividad y fomenta que la planificación de actividades tome en cuenta las necesidades particulares y distintas formas de participación de los/as niños/as.

En otro aspecto, se identificó que la planificación en conjunto con los/as niños/as de las actividades futuras a realizar escasamente surgió como un aspecto principal dentro de los conocimientos de las educadoras de párvulos en la categoría de colaboración. A su vez, en la práctica esto se reflejó en las actividades, específicamente, al observar la ausencia de un momento relacionado a la planificación de la actividad en conjunto con todos/as los/as participantes involucrados. Según la literatura existente, en la EDS es primordial propiciar la participación e involucramiento de los/as niños/as en la planificación, implementación y evaluación de las actividades a realizar junto con los/as educadores/as, dado que se considera que si las iniciativas de los/as niños/as no son tomadas con seriedad ni contempladas al implementar futuras actividades, se dificultaría el logro de una participación plena de estos (Weckström et al., 2022).

Ciertamente, de manera histórica las iniciativas de los/as niños/as no han sido utilizadas de base para la planificación e implementación de futuras actividades educativas en la práctica, debido a que la visión tradicional adjudicada a la edad cronológica de los/as ciudadanos/as los ha considerado como seres incompetentes e ignorantes, restándoles de responsabilidad y poder para participar en estas situaciones de toma de decisión. Sin embargo, desde la perspectiva de la sostenibilidad, se considera crucial la participación de los/as niños/as en esto, puesto que se entiende que tienen capacidades para empatizar, cuidar, explorar, hacer observaciones precisas respecto a temas relacionados a la EDS, y ser agentes activos según su propio desarrollo (Weckström et al., 2022).

Incluso, Wells (2004) ha observado que en la enseñanza de tipo tradicional se desarrolla una imposición unilateral por parte de los adultos en la toma de decisiones relacionadas a los planes sobre cómo proceder y qué actividades realizar en el aula. Por ende, se torna relevante fomentar una nueva visión respecto a la base de toma de decisión que implique la colaboración de la

comunidad participante y el diálogo intergeneracional entre educadores/as y niños/as (Wells, 2004). Si bien en la práctica existe la posibilidad de que a algunos/as niños/as se les dificulte involucrarse de manera inicial en la planificación, implementación de ideas y toma de decisiones, no se considera un aspecto difícil de lograr si es que los adultos y profesionales de la educación se adaptan a las formas naturales imaginativas y lúdicas en las que los/as niños/as actúan y aprenden (Weckström et al., 2022). Así, el juego entre los/as educadores/as y los/as niños/as cobra suma relevancia como una herramienta útil para profundizar el aprendizaje y la planificación conjunta, donde el papel de los/as educadores/as dentro del juego, implicaría su participación activa, la preparación de herramientas necesarias para enriquecerlo, y la observación de las dinámicas que se desarrollan (Weckström et al., 2022). Por tal motivo, es muy importante que se fortalezca en los/as educadores/as un rol activo crítico-reflexivo sobre la forma en la que desarrollan su práctica docente, con el fin de que consideren en ella aspectos relacionados al fomento de la participación de los/as niños en la toma de decisión y planificación de las actividades (Riquelme-Arredondo, et al., 2022).

Conclusión

A partir de los resultados obtenidos, es posible concluir que existe una articulación entre los conocimientos y prácticas de las educadoras de párvulos del jardín infantil respecto a la participación de los/as niños/as en las actividades de EDS, donde se constata que enfatizan en las dimensiones de acceso de los/as niños/as a las actividades, la colaboración entre ellos/as en la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento de la singularidad de estos/as. Además, se puede afirmar que implementan artefactos que median la participación de los/as niños/as en las actividades de EDS y que aspiran a generar instancias de reflexión sobre sus experiencias previas y lo aprendido durante estas. Por otro lado, la participación de los/as niños/as en la planificación conjunta de las actividades y sus intereses personales respecto a los contenidos aparecen como un elemento a desarrollar con mayor profundidad, con el objetivo de reforzar un mayor sentido y significado personal para los niños/as, y fomentar la permanencia de los aprendizajes.

Los principales aportes de la investigación constituyen un mayor desarrollo en un área escasamente investigada en el país, invitando a futuras investigaciones y diversos abordajes sobre el tema. Junto a esto, la posibilidad de estudiar los conocimientos y prácticas de las

educadoras del jardín infantil, puede contribuir a otros establecimientos de educación inicial a profundizar en estrategias de EDS que promuevan la participación de los/as niños/as. Por otra parte, las limitaciones del estudio están estrechamente relacionadas a la época de pandemia, pues dificultó e impidió la observación directa de la participación de los/as niños/as en las actividades de EDS dentro del jardín infantil. Es por esto que sería beneficioso y de interés realizar futuras investigaciones que incorporen a los/as niños/as directamente en el estudio.

Referencias

- Albornóz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(spe), 81-96.
- Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología En Sus Escenarios*, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Barrios, Á., Cañadas, M., Fernández, M.L., Simón, C. (2022). It Is Never Too Early: Social Participation of Early Childhood Education Students from the Perspective of Families, Teachers and Students. *Educ. Sci.* 2022, 12, 588. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588>
- Blanco, R. (2014), Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Blanco, R., Marchesi, A., Hernández, L., *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (11-35). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Berrios, A., y González, J., (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-26.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2020). El currículo global de la sostenibilidad desde el eje Escuela-Familia-Comunidad. En J. Moya y J. Valle (Eds.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (pp.35-51). ANELE - REDE.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. 3ª Edición*. Fundación Creando Futuro.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Davis, J. (2008). ¿Cómo sería la educación para la sustentabilidad en la primera infancia? Un caso participativo de enfoque en todos los escenarios. En I. Pramling y Y. Kaga. (Ed.), *La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable* (20-28). UNESCO.
- Dayton, A., Aceves-Azuara, I. y Rogoff, B. (2022). Collaboration at a microscale: Cultural differences in family interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 40 (2), 1-25. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12398>
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2011). La actividad como problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del eco-funcionalismo y la psicología histórico cultural. *Cultura y Educación*, 23 (4), pp. 601-619. Recuperado de DOI: 10.1174/113564011798392442
- Delgado, J., Gutiérrez, J. (Ed) (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis Sociología.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(19), 119-142.

Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366.

Henríquez, N. (2021). *Integración de la Educación para el Desarrollo Sostenible en la Educación Inicial: estudio de casos múltiples en tres jardines infantiles en Santiago de Chile* [Proyecto de Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional]. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Hu, A. y Ødemotland, S. (2021). Fostering Cultural Sustainability in Early Childhood Education through a Neighbourhood Project. *Sustainability*, 13(5203), 1-13.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2021). Climate change widespread, rapid and intensifying. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2021/08/IPCC_WGI-AR6-Press-Release_en.pdf

Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R. y Hopkins, C. (2016). Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) to Quality Education: A Synthesis of Research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226-242.

Ley N° 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 agosto 2009.

Marchesi, Á. (2021). Preámbulo. En Palacios, J. y Castañeda, E. (2021). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp.7-9). Fundación Santillana.

McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Energy, Environment and Resources Center University of Tennessee.

Ministerio de Educación (MINEDUC) (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP). MINEDUC.

- Ministerio del Medio Ambiente (2020). Manual del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos. Ministerio del Medio Ambiente. Recuperado de https://sncae.mma.gob.cl/docs/manual/Manual_SNCAE_2020_final.pdf
- Müller, M., Grau, V., Preiss, D., Volante, P. (2013). Developing observation skills in pre-service teachers: Results of a pilot intervention based on the use of the video library of good teaching practices. *Estudios pedagógicos XXXIX*, 1, pp. 85-101.
- Naciones Unidas (1987). Informe Brundtland: *Nuestro futuro común*. Estados Unidos, Nueva York.
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Estados Unidos, Nueva York.
- Naciones Unidas (2009). Observación General N°12 (2009). El derecho del niño a ser escuchado. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro, P., Díaz, C. (2007). Análisis de contenido en Delgado, J., Gutiérrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177- 224). Editorial Síntesis Sociología.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudio de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Nolet, V. (2016). *Education for sustainability: Principles and practices for teachers*. Routledge.

- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), p. 380-403.
<https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, N°38, p. 77- 93.
<https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165587>.
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, (100), 11-22.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Colección Crítica y fundamentos.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14), 388-406.
- Pramling, I. y Kaga, Y. (2008). Introducción. En I. Pramling y Y. Kaga. (Ed.), *La contribución de la educación inicial para una sociedad sustentable* (20-28). UNESCO.
- Riquelme-Arredondo, A., Antivilo-Bruna, A., Torres-Contreras, H., Landaeta P., L., & Lamig L., P. (2022). ¿Cómo se aborda la educación para el desarrollo sostenible en educación parvularia en Chile?. *Calidad en la Educación*, (56), 135-173.
doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1180>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., Goldsmith D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development, Volumen 1995* (67), pp. 45-65. <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Rogoff, B., Coppens, A., Alcalá, L., Aceves-Azuara, I., Ruvalcaba, O., López, A. y Dayton, A. (2017). *Noticing Learners' Strengths Through Cultural Research. Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 876-888.

Sachs, J. D. (2013). An action agenda for sustainable development. Report for the UN Secretary-General. Estados Unidos, New York.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós.

UNESCO (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible: edificar un mundo mejor y más justo para el siglo XXI. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216673_spa?posInSet=14&queryId=e39e6c82-5c15-43ee-a535-07806ef0e143

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. UNESCO.

UNESCO (2020). Educación para el desarrollo sostenible. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>

UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education. Global Report*. UNICEF.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis Sociología.

Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Weckström, E., Lastikka, A. y Havu-Nuutinen, S. (2022). Constructing a Socially Sustainable Culture of Participation for Caring and Inclusive ECEC. *Sustainability*, 14 (7), 3945. <https://doi.org/10.3390/su14073945>

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación, *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 27: 2, 165-187. <http://dx.doi.org/10.1174/021037004323038824>

Yilmaz-Uysal, S. (2016). The Importance of Listening the Voices of Children from their Immediate Outdoor Environments of their Early Childhood Centers. *Haziran*, 6(11), 186-207.