

**Medio ambiente e Identidad profesional: Representando a la
Educación Parvularia durante nuestro recorrido en el Parque La
Reserva de Villa Alemana**

Tesis para optar al grado académico de licenciada/o en Educación

Autoras

Francisca Antonia Acosta Navarro

Martina Antonia Gaete Vicent

María José Matamala Cano

Javiera Constanza Verdejo Cuadra

Profesora guía

Gudrun Marholz Aránguiz

Viña del Mar, 2025.

Resumen

El presente estudio aborda la valoración y el cuidado del Parque La Reserva, en Villa Alemana, entendiendo este espacio como un entorno educativo y comunitario. La investigación se desarrolló desde la perspectiva de estudiantes de la carrera de Educación Parvularia en base a su participación en el proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”.

Originalmente, este estudio se desarrolló paralelamente a la participación del proyecto UVA 2295, en conjunto con un equipo interdisciplinario. Su propósito es analizar cómo los distintos actores de la comunidad educativa local pueden contribuir a la valoración de la biodiversidad presente en el parque, mediante recursos didácticos, lúdicos y contextualizados, finalidad que cambió frente a situaciones que nos hicieron reconsiderar cómo eran valoradas las infancias y el rol de las educadoras de párvulos en los procesos de construcción para mejorar la calidad de los contextos educativos. De este modo, el proceso investigativo se realizó en dos fases: inicialmente bajo un enfoque de investigación-acción y, posteriormente, desde un enfoque cualitativo-interpretativo. Esta última etapa permitió la construcción de diversas categorías y subcategorías que dieron lugar a múltiples hallazgos y reflexiones vinculadas al fenómeno estudiado.

Entre los principales resultados, se evidencia que, si bien existe interés por acercar a niños y niñas al entorno natural, sus voces tienden a ser invisibilizadas, lo que dificulta una participación activa y significativa. En este contexto, se destaca el rol de profesionales de la educación parvularia como mediadores fundamentales, cuyas opiniones y saberes requieren ser reconocidos, especialmente en instancias de trabajo interdisciplinario.

De esta forma, la investigación resalta la necesidad de fortalecer la colaboración entre disciplinas y reafirma la importancia de la educación parvularia en la promoción de prácticas de educación ambiental desde la primera infancia.

Abstract

This study addresses the care and appreciation of *Parque La Reserva* in Villa Alemana, Chile, understanding this space as an educational and communitary environment. The research was conducted from the perspective of early childhood education students based on their participation in the project “UVA 2295 Environmental Education Program Parque La Reserva Villa Alemana.”

Originally, this study was developed in parallel with participation on the UVA 2295 project, alongside with an interdisciplinary team. Its purpose is to analyze how different actors in the local educational community can contribute to the appreciation of the park's biodiversity through educational, recreational, and contextualized resources. This purpose changed in light of situations that made us reconsider how children and the role of early childhood educators were valued in the processes of improving the quality of educational contexts. Thus, the research process was carried out in two phases: initially using an action research approach and, subsequently, a qualitative-interpretive approach. This latter stage allowed the construction of various categories and subcategories that gave rise to multiple findings and reflections related to the phenomenon studied.

Among the main findings, it is evident that, although there is interest in bringing children closer to the natural environment, their voices tend to be invisible, which hinders active and meaningful participation. In this context, the role of early childhood education professionals as key mediators stands out, whose opinions and knowledge need to be recognized, especially in interdisciplinary work.

Thus, the research highlights the need to strengthen collaboration between disciplines and reaffirms the importance of early childhood education in promoting environmental education practices from early childhood.

Agradecimientos

Este proceso de elaboración de la tesis ha sido profundamente enriquecedor para mi formación profesional. A lo largo del camino descubrí cualidades y capacidades que antes no reconocía en mí, como una escucha activa más consciente, una disposición mayor para recibir y elaborar críticas constructivas, y una reflexión más profunda sobre los temas abordados. Estas experiencias no sólo fortalecieron mi manera de analizar y comprender distintos fenómenos, sino también me permitieron ampliar y profundizar mi propia percepción sobre la educación y el trabajo colaborativo.

En este recorrido también viví momentos de frustración que, en ocasiones, influyeron en mi forma de trabajar con mis compañeras de tesis y amigas personales, que a pesar de todo estuvieron conmigo en situaciones personales tanto malas como buenas. Por ello, deseo expresar mi agradecimiento a cada una de ellas, por su paciencia, respeto, empatía y apoyo constante, fueron un pilar fundamental para avanzar y culminar este proceso.

Agradezco igualmente a mi familia y a mis cercanos, quienes me brindaron la ayuda, el ánimo y la contención necesaria para continuar incluso cuando el proceso se volvió más complejo. Su compañía, confianza y paciencia fueron un sostén esencial para alcanzar esta meta.

Quiero dedicar un agradecimiento especial a Jamoncito, mi gatito, cuya pérdida coincide con uno de los momentos más exigentes de este proceso. Su pérdida fue profundamente dolorosa y marcó una de las etapas más difíciles de transitar durante la elaboración de esta tesis. Sin embargo, su amor, compañía y los recuerdos tan llenos de ternura y buenos momentos se convirtieron en una fuente de fuerza y consuelo. Su memoria me acompañó silenciosamente en cada avance, recordándome la importancia de seguir, incluso en medio del duelo. Este trabajo también lleva un poquito de él.

Francisca Acosta Navarro

Agradecimientos

Todo mi esfuerzo y dedicación se la debo a mis padres, los cuales siempre han intentado darme lo mejor dentro de lo que pueden, siempre me han apoyado en mis decisiones y han hecho de todo porque yo sea feliz.

En primera instancia le quiero agradecer con todo mi corazón a mi maravillosa madre Mariela Vicent Ávila, la cual ha sido y es mi mayor ejemplo a seguir. Te agradezco todo lo que has hecho por mí, por ser mi gran compañera y apoyarme en cada momento, por siempre sostenerme en tus brazos y jamás dejarme caer. Todo lo que soy es debido a ti. Gracias mamá.

También le quiero agradecer a mi padre Cristian Gaete Bernal, realmente te agradezco con todo mi corazón tu interés por querer apoyarme siempre, gracias por todas las veces que me fuiste a dejar a mis prácticas, llevando mil cosas e incluso comprándole cosas a mis niños, todo para que me fuera bien y yo sea feliz, a pesar de que a ti no te gustan esas cosas. Gracias papá.

Por otro lado, le quiero agradecer a las increíbles amigas que tengo, las cuales sin ellas no podría haber seguido adelante, ya sea en lo académico como en lo personal. Gracias querermme como soy, por siempre tener una sonrisa para mí, por siempre animarme y apoyarme cuando más lo necesito, sin ustedes jamás podría haber llegado a este momento. Con todo el amor del mundo, les doy mil gracias a ustedes Fran, Jose y Javi.

Martina Gaete Vicent

Agradecimientos

En este espacio, me gustaría felicitar y agradecer a ustedes, mi grupito de la u, que, a pesar de haber pasado por mucho caos, estamos aquí cerrando una etapa después de mucho esfuerzo, horas incontables en llamada discutiendo, haciendo cambios, y dando lo mejor de nosotras para entregar el trabajo que vemos hoy.

También, me gustaría a todos aquellos quienes se tomaron el tiempo de prestar atención a mis avances, retrocesos, penas, rabias, y también mis alegrías.

A quienes me escucharon durante todo el proceso, mi mamá, mi papá, mi hermano, mi pareja y el resto de mi familia, junto a mis amigas y amigos que me alentaron durante este camino.

Gracias por estar ahí para apoyarme y compartir mis sentires, pero sobre todo, gracias a quienes iluminaron mis días y noches más sufridas durante este año, mis angelitos en el cielo y la tierra, mi Puppy, mi Teo, mi Lía, y mi Tres Cuartos, que me confortan y acompañan en cada paso.

Maria Jose Matamala Cano

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me acompañaron durante este proceso. Gracias a quienes me apoyaron en todo momento, ya sea ayudándome a buscar información cuando sentía que nada me servía, escuchando mis preocupaciones o incluso animándome y dándome palabras de apoyo cuando sentía que no podía seguir adelante.

Agradezco profundamente a mis papás, amigas y pareja, quienes vivieron este proceso conmigo, sufriendo también en silencio, pero que nunca dejaron de darme consejos y las herramientas necesarias para superar cada obstáculo, dándome los ánimos que necesitaba para poder continuar. También quiero dar las gracias a mis compañeras y amigas de tesis, con quienes compartí desafíos y penas similares, pero que supimos apoyarnos mutuamente en todo momento.

Finalmente, me gustaría dar un reconocimiento a Zhang Hao y Zerobaseone, cuya música y letras me motivaron para continuar con el proceso, y que estuvieron incluso cuando me quedaba hasta la madrugada intentando avanzar con la investigación. La música fue un apoyo fundamental en este proyecto y me ayudó a mantener el rumbo.

Este camino fue difícil, pero no lo logré sola. Muchas gracias a todos y todas por estar siempre conmigo y acompañarme.

Javiera Verdejo

Por último, pero no menos importante, como grupo queremos tomar este espacio para agradecer a nuestra querida profesora guía, Gudrun Marholz.

Gracias por dedicarnos su tiempo, paciencia y sabiduría en el desarrollo de nuestra investigación. Usted nos acompañó cercanamente desde el inicio, orientándonos en cada momento, guiándonos como estudiantes, pero también como personas.

Cuando la situación se volvió difícil, y nos vimos impotentes y resignadas, sin un rumbo claro, usted estuvo ahí para sacarnos de nuestra desmotivación y frustración, siempre nos apoyó, ofreciéndonos nuevos caminos, nuevas opciones. Usted creyó en nosotras cuando ni nosotras sabíamos cómo seguir adelante.

Nos motivó a continuar con este proyecto, a levantarnos y darle vuelta a la página, aferrándonos a lo bueno, y enfrentando los desafíos que se interpusieron en nuestro camino. Usted nos permitió empoderarnos como educadoras, a pensar críticamente y a no temer hacernos valer como profesionales, por esto, y mil razones más, le agradecemos de todo corazón.

Con todo el cariño, Fran, Marti, Jose y Javi.

Índice

Introducción.	10
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN	13
1.1 Problema de Investigación.	14
1.2 Preguntas de Investigación.	18
Pregunta General	18
Preguntas Específicas	18
1.3 Objetivos de Investigación.	19
Objetivo General.....	19
Objetivos específicos.....	19
1.4 Justificación y Relevancia de Estudio.	20
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	22
2.1 Educación Ambiental.	23
2.2 Educación Ambiental en la Educación Parvularia	27
2.3 Patrimonio, sentido de pertenencia e identidad.	29
2.4 Patrimonio local: Parque la Reserva de Villa Alemana.	32
a. Historia local: Villa Alemana.	33
b. Historia del Parque La Reserva de Villa Alemana.	34
c. Flora, fauna y fungi nativa del parque.	36
2.5 Acercando a la primera infancia a una reserva natural	39
a. Protagonismo del niño y la niña	43
b. Adultocentrismo	44
2.6 Rol de las y los Educadores de párvulos dentro del trabajo interdisciplinario.	46
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	53
3.1 Tipo de Investigación.	54
3.2 Unidad de análisis	56
3.3 Sujetos participantes.....	56
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	60
3.5 Análisis de información.....	69
3.6 Delimitaciones	70
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y RESULTADOS	71
4.1 Análisis de Categorías y Subcategorías	74
Interés por la vinculación con el Parque La Reserva	75
Valoración del Parque La Reserva.....	78
Acciones dentro del Parque La Reserva	86
Propuestas para favorecer la educación	88
Obstaculizadores para la utilización del Parque La Reserva como espacio comunitario y educativo.....	95
Facilitadores para la utilización del Parque La Reserva como espacio comunitario y educativo	105

Tensiones presentes en el proyecto interdisciplinar	107
Percepción del reconocimiento y la valoración del rol de las Educadoras	110
Identidad profesional de la Educadora de Párvulos	113
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	119
Conclusión y reflexión profesional	120
Limitaciones.....	128
Proyecciones	130
Bibliografía	132

Introducción.

La preservación de la biodiversidad representa uno de los principales desafíos ambientales actuales. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019), un alto porcentaje de plantas, animales y microorganismos se encuentra en peligro de extinción debido a múltiples factores antrópicos, lo que genera consecuencias graves como la contaminación, la deforestación y el cambio climático. Frente a este panorama global, se vuelve indispensable abordar la problemática desde una perspectiva local, comprendiendo cómo estas amenazas se manifiestan en contextos específicos y qué acciones pueden desarrollarse para contrarrestarlas.

En Chile, la pérdida de ecosistemas constituye una realidad alarmante; diversos espacios naturales y seminaturales han sido intervenidos por la actividad humana, afectando la biodiversidad y los servicios ecosistémicos que estos espacios proveen (Ministerio del Medio Ambiente, 2017). Esta situación evidencia la importancia de implementar estrategias de conservación que involucren no solo a instituciones gubernamentales, sino también a las comunidades locales, promoviendo vínculos conscientes, participativos y respetuosos con el entorno natural.

En este marco se sitúa el Parque La Reserva, ubicado en la comuna de Villa Alemana, Quinta Región, donde se han impulsado diversas iniciativas de restauración ecológica que han contado con la participación activa de la comunidad. En este contexto surge el proyecto “*Programa de educación ambiental Parque La Reserva de Villa Alemana*”, fruto de una alianza entre la Dirección Ambiental Municipal (DAM), el Parque La Reserva y la Universidad de Valparaíso (UV). Esta iniciativa busca fortalecer la educación ambiental del territorio y promover un mayor conocimiento del parque mediante campañas comunicacionales y propuestas formativas que promuevan el vínculo entre las personas y su entorno natural (Universidad de Valparaíso, 2025).

Nuestra participación en este proyecto se desarrolla desde nuestro rol como educadoras de párvulos en formación, interesadas en comprender cómo los espacios naturales pueden convertirse en oportunidades reales de aprendizaje para los niños y niñas. Inicialmente, la investigación se pensó bajo un enfoque de investigación-acción orientado a recoger percepciones de educadoras y equipos pedagógicos respecto al uso educativo del parque, y explorar posibles materiales didácticos pertinentes. Sin embargo, durante el desarrollo de nuestra investigación surgieron diversas dificultades externas e internas que limitaron la implementación planificada y la consideración de las diversas voces recogidas.

De este modo, el estudio se reorientó hacia un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, centrado en analizar el rol que las educadoras de párvulos pueden desempeñar dentro de iniciativas interdisciplinarias que buscan acercar la infancia a espacios naturales.

El propósito de esta tesis es, por tanto, fomentar actitudes de respeto y cuidado hacia la naturaleza mediante el acercamiento de la infancia al parque, destacando el valor pedagógico del territorio y la importancia de incorporar las voces de las educadoras y niños y niñas en iniciativas interdisciplinarias vinculadas a la educación ambiental.

Con el fin de orientar la lectura y comprender la lógica interna del estudio, a continuación, se presenta la estructura de los capítulos que conforman esta tesis:

En el “**CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN**”, se presenta el problema de investigación, las preguntas de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación y la relevancia del estudio.

En el “**CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL**”, se desarrollan los principales fundamentos teóricos que sustentan la investigación, incluyendo educación ambiental en la primera infancia, patrimonio natural y cultural, patrimonio local del Parque La Reserva, el acercamiento de la infancia a espacios naturales, el protagonismo de los niños y niñas, el adultocentrismo en la educación y el rol de las educadoras y educadores en el trabajo interdisciplinario.

En el “**CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**”, se describe el tipo de investigación, la unidad de análisis, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso de análisis de la información y las delimitaciones del estudio.

En el “**CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y RESULTADOS**”, presenta las categorías y subcategorías construidas a partir de la información obtenida desde las voces de los y las entrevistas. Además, incluye una triangulación entre la teoría, los datos recolectados y el análisis de las investigadoras.

Por último, en el “**CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**”, se expone las conclusiones del estudio en relación con los objetivos planteados, junto con las proyecciones y limitaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Problema de Investigación.

Desde hace años, se evidencia que la relación entre los humanos y el medio ambiente ha estado marcada por una explotación intensiva del entorno natural, lo que representa una amenaza para el bienestar integral no sólo de las personas, sino también de toda la biodiversidad existente. Esta situación provoca impactos en diversas dimensiones a lo largo del ciclo de vida de individuos y colectividades (Blanco, 2018), frente a este escenario, se hace urgente el llamado a trabajar de forma colectiva para avanzar hacia comunidades sostenibles y adoptar acciones que garanticen una implementación global de la sustentabilidad.

Avilés, Burgos, Contreras, Díaz y Lemus (2024) refieren que Contreras y Quiroz plantean que, ante esta realidad, la Educación Ambiental (EA) se convierte en una estrategia clave, que debe abordarse desde una perspectiva global y comunitaria, transversal a todos los niveles del sistema educativo chileno, desde la Educación Parvularia hasta la Educación Superior. En cada etapa formativa, se busca promover una conciencia ambiental crítica y activa, adecuada a las características de desarrollo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Desde esta perspectiva, promover el respeto por la naturaleza desde la primera infancia es clave. El reconocimiento del entorno y la comprensión de la interdependencia entre las personas y ecosistemas permite construir una conciencia ambiental sólida y duradera. De acuerdo con Avilés, et al (2024), la EA durante la primera infancia no sólo despierta la curiosidad por el mundo natural, sino que también fortalece habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, la responsabilidad y el sentido de pertenencia en su comunidad.

El contacto temprano con la naturaleza ha sido promovido por enfoques pedagógicos como el de Reggio Emilia o Montessori, los cuales reconocen esta experiencia como esencial para el desarrollo integral de las personas (Casanello, D. & Navarra, M.C, 2020). Hoy, esa conexión cobra aún mayor relevancia ante la crisis climática y los estilos de vida actuales,

marcados por un creciente distanciamiento de lo natural, lo cual impacta profundamente el bienestar físico, emocional y social de los niños y niñas, y por extensión, de la sociedad.

En el nivel de educación superior, las universidades también han asumido el compromiso de liderar acciones en favor de la sustentabilidad. En marzo de 2024, dieciocho instituciones firmaron la “Declaración de Compromiso por la Sustentabilidad de las Universidades Estatales”, con el propósito de fomentar el desarrollo sostenible tanto en la gestión institucional como en su rol formador y transformador. Desde la Universidad de Valparaíso (UV), en articulación con la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio (VCM), surgió el Proyecto UVA 2295: “Creando lazos permanentes con la comunidad regional: por una vinculación con el medio más significativa y bidireccional”, que permitió, entre otras iniciativas, el desarrollo del Proyecto ESR UVA 2195: “Catastro de plantas leñosas del Parque La Reserva de Villa Alemana”. En él, se realizó un estudio en dos quebradas del terreno, identificándose una “gran diversidad de especies endémicas y nativas, de distintos estratos, y de un gran número de familias, lo que la convierte en una zona importante para la preservación del bosque” (Córdova, R., Picó, V., Ossa, C., s.f, p. 20).

A partir del catastro realizado por estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias de la UV y presentado a la Dirección Ambiental Municipal (DAM), se evidenció la necesidad de generar estrategias que, además de abordar la dimensión técnica, incorporan una dimensión educativa y formativa orientada a fortalecer el vínculo desde la primera infancia con el Parque La Reserva. Esto motivó una alianza interdisciplinar con las carreras de Diseño, Educación Parvularia y el Magíster en Ciencias Biológicas con mención en Biodiversidad y Conservación. Nosotras, estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia de la UV, nos integramos al equipo con el objetivo de trabajar y fomentar la educación medioambiental, mediante el diseño de una propuesta pedagógica destinada a la comunidad educativa de Villa Alemana y sus alrededores, fomentando su interés y apropiación respecto del parque y su valor comunitario.

Desde nuestro rol como educadoras en formación, inicialmente asumimos el desafío de seleccionar contenidos pertinentes y significativos para la realidad educativa de los niños y niñas, investigar, adaptar el lenguaje técnico y traducirlo en experiencias significativas. De esta manera, buscamos facilitar una apropiación real del conocimiento y generar oportunidades auténticas para la construcción del aprendizaje, con el fin de promover en contextos educativos lo identitario y territorial, y así, contribuir a la conservación del patrimonio natural y cultural local.

Asimismo, como parte de nuestra iniciativa formativa, decidimos formarnos como Gestoras Ambientales mediante el programa impulsado por UMAS UV, con el fin de fortalecer nuestra comprensión de la EA desde una perspectiva profesional, crítica y situada. Esta formación complementó nuestro quehacer pedagógico y acrecentó nuestro compromiso con la promoción de la valoración y cuidado del medio ambiente.

Es por ello que, en primera instancia, es necesario comprender cómo es valorado el Parque la reserva por la comunidad cercana al lugar, además, conocer la valoración que le atribuyen los adultos el acercar a las infancias a la naturaleza.

Para poder seleccionar contenidos pertinentes y del interés de las infancias es necesario conocer las opiniones de los equipos de Educación Parvularia, ya que son quienes mejor conocen a los niños y niñas en conjunto con sus realidades educativas.

Sin embargo, durante el transcurso del proyecto, surge la necesidad de entender cómo es percibido el rol de la educadora de párvulos en contextos de trabajo interdisciplinario con profesionales no especializados en pedagogía, los cuales, trabajan de manera conjunta por el propósito de responder ante las necesidades de las realidades educativas, además, se espera evidenciar si realmente las voces de las infancias y de quienes velan por ellas, son escuchadas en las tomas de decisiones en situaciones que los involucran directamente.

Estos antecedentes nos llevan a plantearnos interrogantes directrices del presente estudio.

1.2 Preguntas de Investigación.

Pregunta General

- ¿De qué manera los diversos actores de un equipo interdisciplinar fomentan la valoración y el cuidado del Parque la Reserva de Villa Alemana a través de acciones didácticas para la comunidad educativa?

Preguntas Específicas

- ¿Cuáles son las percepciones, necesidades e intereses que manifiestan los equipos educativos y agentes locales respecto al acercamiento de la comunidad educativa a la biodiversidad del Parque La Reserva?
- ¿Qué elementos facilitan o dificultan la realización de instancias de valoración y cuidado medioambiental del parque La Reserva con la comunidad educativa?
- ¿Cómo perciben las educadoras en formación que es concebido su rol y el de los niños y niñas en los procesos educativos sobre biodiversidad?

1.3 Objetivos de Investigación.

Objetivo General

- Analizar las acciones educativas orientadas a fomentar la valoración y el cuidado de la biodiversidad del Parque La Reserva de Villa Alemana en la comunidad educativa local.

Objetivos específicos

- Explorar las percepciones, necesidades e intereses de los equipos pedagógicos y de agentes locales en relación con el acercamiento de la comunidad educativa a la biodiversidad del Parque La Reserva.
- Identificar factores que facilitan o dificultan la realización de actividades para la valoración y cuidado medioambiental del Parque La Reserva en la comunidad educativa.
- Interpretar las percepciones y opiniones de las educadoras en formación respecto a cómo se concibe su rol y el de los niños y niñas en los procesos educativos sobre biodiversidad.

1.4 Justificación y Relevancia de Estudio.

La presente investigación surge como respuesta a la necesidad urgente de generar estrategias que fortalezcan el vínculo entre las comunidades y su entorno natural, en un contexto global marcado por la crisis climática y la pérdida acelerada de la biodiversidad. En el caso particular de Villa Alemana, el Parque La Reserva representa un ecosistema de alto valor ecológico y social, que ha sido objeto de restauración comunitaria y constituye un espacio clave para la promoción de una cultura ambiental desde lo local.

Desde una perspectiva educativa, reconocemos que la formación de una conciencia ambiental temprana resulta fundamental para generar prácticas sostenibles a largo plazo. La educación parvularia, por su enfoque integral y experiencial, ofrece oportunidades únicas para acercar a los niños y niñas al conocimiento y cuidado del entorno natural. Sin embargo, aún son escasas las propuestas educativas contextualizadas que incorporen contenidos de educación ambiental vinculados directamente al territorio.

En este sentido, esta investigación es relevante debido a que se construye como una iniciativa interdisciplinaria que incluye el saber científico, pedagógico y comunitario, integrando a su vez, la participación activa de los diversos actores locales presentes durante la investigación.

Por lo tanto, esta investigación aborda a su vez, la importancia del trabajo interdisciplinario en la creación de diversas estrategias para la educación parvularia, buscando siempre que se escuchen las voces de los niños y niñas, además de las propias profesionales de esta área.

Además, nos permite como educadoras en formación, fortalecer nuestro rol en el desarrollo de una ciudadanía consciente, crítica y comprometida con la sostenibilidad. Nuestra participación en el programa de formación de Gestoras Ambientales complementa este proceso, permitiéndonos proyectar una labor educativa contextualizada, situada y transformadora.

Esta tesis no solo se enfoca en la importancia de acercar a las infancias a través de diversas propuestas pedagógicas centradas en un contexto local, sino que también se preocupa de contribuir en la formación de ciudadanos conscientes y responsables con el cuidado del medio ambiente desde la primera infancia. Esto se justifica con que la Educación Ambiental (EA) se presenta como una herramienta esencial para la formación de esta conciencia, ya que permite desarrollar no solo conocimientos, sino también actitudes, valores y habilidades orientadas a una convivencia sostenible y consciente con el entorno, por lo que formar ciudadanos y ciudadanas con actitud crítica, sensibles y capaces de actuar frente a los conflictos ambientales es clave para enfrentar los desafíos ecológicos actuales. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Así, educar para el desarrollo sostenible implica visibilizar problemáticas locales, como los que afectan a Villa Alemana, y generar soluciones colaborativas con una mirada a largo plazo, reconociendo que las acciones del presente repercuten directamente en el bienestar de las generaciones futuras.

Nuestra finalidad con esta investigación es promover y hacer parte a la comunidad educativa con la realización de estos objetivos dentro del contexto cercano y significativo que representa el Parque la Reserva de Villa Alemana para quienes habitan dentro de la comunidad. Asimismo, se busca crear conciencia de la importancia en un trabajo interdisciplinario, de manera que se logren los objetivos propuestos por aquellos que forman un equipo, rescatando la importancia del rol de los y las Educadoras de Párvulos.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Con el propósito de contextualizar y fundamentar teóricamente este estudio sobre el uso del Parque La Reserva como espacio educativo y comunitario, este marco referencial presenta los conceptos y enfoques que orientan nuestro análisis. Se abordan perspectivas relacionadas con la educación ambiental en la primera infancia, el patrimonio natural y cultural, el sentido de pertenencia e identidad territorial, así como el protagonismo de las infancias y las implicancias del adultocentrismo. Además, se explora el rol de las y los educadores de párvulos en trabajos interdisciplinarios.

Esta revisión permite situar el fenómeno estudiado desde una mirada amplia y crítica, ofreciendo las bases necesarias para comprender las oportunidades, tensiones y desafíos que emergen al vincular a la comunidad, especialmente a la primera infancia, con su entorno natural cercano.

2.1 Educación Ambiental.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el incremento de las problemáticas ambientales a escala global impulsó la necesidad de repensar la relación entre la sociedad y la naturaleza, surgiendo así el concepto de Educación Ambiental (EA). De acuerdo con el Ministerio del Medio Ambiente (MMA, s.f.), se constituye una respuesta educativa orientada a promover el conocimiento, la valoración y el respeto por el medio ambiente, entendido como el “conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos sobre los seres vivos y las actividades humanas” (Echazú, 2020, p. 36).

La EA se concibe como un proceso formativo continuo, interdisciplinario y participativo cuyo propósito es desarrollar en las personas una conciencia crítica frente a los desafíos ambientales, promoviendo actitudes responsables y acciones concretas que contribuyan al equilibrio entre los sistemas humanos y naturales (MMA, 2020). En esta línea, Cisterna (s.f), ingeniero agrónomo de la Universidad de Valparaíso (UV), señala que este proceso busca fomentar una convivencia armónica entre los seres humanos, sus culturas y el entorno biofísico,

conformados por los elementos naturales como el aire, el agua, el suelo, la flora y la fauna que sustentan la vida en el planeta.

Más que una mera transmisión de conocimientos científicos, esta se orienta al desarrollo integral de competencias, valores y comportamientos sustentables. Sus objetivos, definidos en diversos encuentros internacionales y seminarios, incluyen: crear conciencia ambiental, generar conocimiento, promover la participación activa, fomentar actitudes responsables, desarrollar habilidades para la toma de decisiones y fortalecer la capacidad de análisis y evaluación (MMA, s.f.). De este modo, permite comprender la interdependencia entre los sistemas naturales, sociales, culturales y económicos, favoreciendo aprendizajes significativos que conduzcan a la transformación de prácticas y estilos de vida.

Estos propósitos se sustentan en valores esenciales como la austeridad, el respeto, la solidaridad, la corresponsabilidad, la empatía y la coherencia, los cuales orientan la formación de una ciudadanía crítica, consciente y comprometida con el cuidado del ambiente y la sostenibilidad de las generaciones futuras (Velázquez de Castro, 2007).

En el plano internacional, la EA se consolidó como eje central en la gestión educativa y ambiental, destacando encuentros como la conferencia de Estocolmo, el Seminario de Belgrano y la Conferencia de Tbilisi, que impulsaron procesos de educación formal y no formal en diversos países (MMA, 2020). En Chile, la EA fue inicialmente promovida por organizaciones de la sociedad civil, y se institucionalizó mediante la Ley N°19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente en 1994, la cual creó la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), actual Ministerio del Medio Ambiente (MMA, 2020). Posteriormente, con la Ley General de Educación (LGE, 2009), que incorporó la sustentabilidad como principio orientador. Según Echazú (2020), doctor en comunicación, la sustentabilidad se entiende como un “modelo de gestión basado en hacer un uso consciente y responsable de sus recursos, sin agotarlos o exceder su capacidad de renovación, y sin comprometer el acceso a estos por parte de las generaciones futuras” (p. 52), resguardando dentro de lo posible la calidad de vida.

A partir de 2010, la EA se integró efectivamente al sistema educativo formal, llegando a escuelas, colegios y jardines infantiles, no solo para transmitir conocimientos, sino también para formar ciudadanos críticos y responsables capaces de actuar por la sustentabilidad y el cuidado del entorno (MMA, 2018). Programas como el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE), las Escuelas al Aire Libre y la Academia de Formación Ambiental Adriana Hoffmann apoyan esta integración, capacitando a los equipos educativos y fomentando experiencias educativas significativas y contextualizadas (MMA, 2020).

Diversos autores coinciden en que la EA posee un carácter transformador y emancipador. Esta mirada ya había sido anticipada por Paulo Freire (s.f), quien plantea que la educación debe ser un proceso de reflexión y acción sobre el mundo, fomentando la participación activa de estudiantes, docentes y comunidades, así como la construcción de conocimientos críticos que inciden en la transformación social y ambiental. En el contexto de la educación formal, esto se traduce en proyectos que conectan contenidos curriculares con problemáticas locales y globales, promoviendo aprendizajes relevantes y contextualizados (Freire, s.f.). María Novo (1996) complementa esta visión al señalar que la EA fomenta competencias para la acción y contribuye a la formación de ciudadanos responsables, resaltando la complementariedad entre educación formal y no formal, donde programas escolares y actividades comunitarias trabajan conjuntamente para generar conciencia ecológica y fomentar la participación ciudadana.

Sin embargo, la EA enfrenta desafíos importantes; William Mora Penagos (2009) advierte que con frecuencia se reduce a actividades de sensibilización superficial o al cumplimiento de normas, sin generar cambios reales en actitudes, competencias, ni en la capacidad de acción de los estudiantes. Asimismo, la formación docente en la EA suele ser insuficiente, afectando la efectividad de los programas dentro de la educación formal (Penagos, 2009). María José Vásquez Vargas (2014), al analizar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en América Central, señala que la EA requiere cambios profundos en la estructura educativa: transversalidad

efectiva en el currículo, políticas de Estado, capacitación docente integral y participación activa de la ciudadanía.

En este contexto, la educación parvularia en Chile ha asumido un rol relevante en la promoción de la sostenibilidad desde los primeros años. El curriculum nacional incorpora este enfoque con el propósito de favorecer el desarrollo integral de niños y niñas, promoviendo aprendizajes que integren conocimientos, actitudes y habilidades orientadas a valorar el entorno natural y cultural, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado (MMA, 2020). En esta etapa educativa se reconoce que el bienestar infantil incluye no solo la salud, nutrición y el buen trato, sino también el acceso a un entorno ambiental adecuado, ya que las experiencias tempranas de exploración y contacto con la naturaleza influyen de manera determinante en el desarrollo futuro (MMA, 2020).

Para concretar una EA integral desde la infancia, se requiere una comprensión amplia y transdisciplinaria del mundo, que permita a los niños y niñas observar, indagar y reflexionar sobre los fenómenos de su entorno desde diversas perspectivas (MMA, 2020). Trabajar la EA con este enfoque implica ofrecer experiencias significativas que integren las dimensiones emocionales, sensoriales, sociales y cognitivas de la relación con la naturaleza, promoviendo una comprensión contextualizada de fenómenos como el cuidado del agua, la energía, los bosques o la biodiversidad, que hace referencia a “la diversidad de plantas y animales dentro de una región, lo que incluye ecosistemas terrestres y acuáticos” (Echazú, 2020, p.10). De esta manera, la educación parvularia contribuye activamente a la construcción de una conciencia ambiental temprana y al desarrollo de una ciudadanía comprometida con la sustentabilidad y el cuidado del planeta (MMA, 2020).

2.2 Educación Ambiental en la Educación Parvularia

La primera infancia constituye una etapa crucial del desarrollo humano, donde se forman habilidades, competencias y formas de relacionarse con el mundo (Chile Crece Contigo, 2015).

Durante estos años, los niños y niñas experimentan procesos significativos de maduración cerebral, emocional y social, lo que hace de esta etapa un periodo propicio para experiencias educativas sustentadas en la exploración, el juego, las emociones y el contacto directo con el entorno (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], s.f.).

Desde esta perspectiva, la EA en educación parvularia adquiere especial relevancia, ya que favorece el vínculo afectivo con la naturaleza, la construcción de valores y la formación de una conciencia orientada al cuidado y respeto por el entorno (MMA, 2020). Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP, 2018) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP, 2019) constituyen referentes clave para guiar su incorporación, promoviendo experiencias que integren dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sensoriales. En este sentido, se destaca que la educación debe fomentar el respeto por el medio ambiente natural y cultural, la gestión responsable de los recursos y la solidaridad con las actuales y futuras generaciones (Toro & Ugarte, 2018).

La implementación de la EA en el aula se realiza mediante planificaciones y proyectos educativos que consideran la diversidad del grupo, el contexto local y las características individuales de los niños y niñas, permitiendo que accedan a experiencias que favorezcan la exploración, la indagación y la interacción con los ecosistemas (Toro & Ugarte, 2018). Para lograrlo, es fundamental disponer de ambientes internos y externos más naturales y enriquecidos con elementos del medio, como vegetación, huertos o juegos con materiales nobles, los cuales favorecen la conexión con la naturaleza y el aprendizaje experiencial (Toro & Ugarte, 2018). Estos espacios deben potenciar la exploración y el descubrimiento autónomo, guiado por una mediación pedagógica que acompañe los procesos de indagación sin interferir en ellos. Asimismo, trabajar con la EA puede fomentarse mediante salidas a entornos naturales fuera del establecimiento, lo que permite a los niños y niñas observar transformaciones de los ecosistemas, reconocer la biodiversidad y reflexionar sobre el cuidado del entorno (Toro & Ugarte, 2018).

En la práctica, el rol del equipo pedagógico es esencial en este proceso, ya que a través de metodologías activas se promueve la participación, la creatividad y una comprensión más profunda y duradera del entorno (Toro & Ugarte, 2018). A su vez, la colaboración con las familias y comunidades potencia estos aprendizajes, permitiendo trasladar a la vida diaria hábitos y acciones sostenibles promovidos en los establecimientos de educación parvularia (MMA, 2020).

Desde el punto de vista curricular, las BCEP orientan la creación de experiencias de aprendizaje flexibles y contextualizadas, especialmente en el Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno, que integra los núcleos de Exploración del Entorno Natural y Comprensión del Entorno Sociocultural. En ellos se busca que los niños y niñas desarrollen habilidades, actitudes y conocimientos para comprender, apreciar y cuidar su entorno, estimulando el pensamiento científico y la capacidad de observación (Toro & Ugarte, 2018). Además, los objetivos transversales de los ámbitos Desarrollo Personal y Social y Comunicación Integral potencian un enfoque educativo integral, orientado a la convivencia armónica, el respeto y la valoración de la vida en todas sus formas (Toro & Ugarte, 2018).

Los objetivos de aprendizaje y núcleos presentes en las BCEP permiten abordar contenidos ambientales como la biodiversidad, el cuidado del agua, la gestión de residuos, el cambio climático y los estilos de vida sostenibles. La transversalidad del enfoque facilita que la EA se integre en diversas áreas del currículo, generando aprendizajes que se conectan con la experiencia cotidiana y con la formación de una conciencia ambiental activa.

El MBE EP, por su parte, destaca la práctica reflexiva de los profesionales de la educación parvularia, quienes, mediante la planificación y ejecución de experiencias de EA, crean ambientes pedagógicos contextualizados y emocionalmente significativos. Su compromiso con la formación continua y la innovación educativa permite que la EA trascienda la simple transmisión de contenidos y se traduzca en acciones concretas y sostenibles dentro de la comunidad educativa (Toro & Ugarte, 2018).

De esta manera, la educación ambiental en la primera infancia no sólo aporta conocimientos, sino que fomenta valores, hábitos, habilidades y actitudes que fortalecen la identidad, el respeto por la diversidad y la participación activa en la construcción de una sociedad más consciente y comprometida con el cuidado del planeta (Toro & Ugarte, 2018).

2.3 Patrimonio, sentido de pertenencia e identidad.

La formación de la identidad y el sentido de pertenencia en la primera infancia se construye a partir de las experiencias significativas que los niños y niñas desarrollan en relación con su entorno, las personas, las tradiciones y las manifestaciones culturales que los rodean (Chile Crece Contigo, 2015). Les permite reconocerse como parte de una comunidad, valorar los espacios que habitan y comprender que su historia se entrelaza con la de los otros, fortaleciendo así su vínculo con el territorio y la cultura local.

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial se presenta como una extensión y complemento de la EA, en tanto ambas promueven la conexión afectiva, el conocimiento y el respeto por el entorno natural y cultural. La educación patrimonial aborda la transmisión de saberes, tradiciones y expresiones culturales que conforman la memoria colectiva. En este sentido, se entiende como “aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje en donde el patrimonio puede ser tanto un objetivo de aprendizaje, un contenido o un recurso para los procesos educativos” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024, p. 9). Su implementación en la primera infancia permite que los niños y niñas exploren, observen y se relacionen con su entorno cultural y natural, integrando conocimientos sobre historia, tradiciones y espacios comunitarios, desarrollando aprendizajes significativos y contextualizados que contribuyen a su formación integral (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024).

El patrimonio, entendido como “el legado que heredamos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras” (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura [UNESCO], s.f., párr. 1), puede ser cultural o

natural, y constituye una fuente de aprendizaje, inspiración y construcción de identidad para la sociedad. La UNESCO promueve la identificación, protección y preservación de este patrimonio mediante la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, aprobada en 1972 (UNESCO, 2024).

El Patrimonio Cultural incluye bienes tangibles, intangibles y naturales que conforman un legado compartido para una comunidad, grupo social o cultura determinada, asignándoles un valor que se transmite y resignifica de generación en generación (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f.). Dentro de este se distinguen:

- **Material:** monumentos, edificaciones, barrios, obras de arte y paisajes urbanos o rurales que reflejan la interacción entre el ser humano y la naturaleza.
- **Inmaterial:** tradiciones, lenguas, relatos, música, danzas, festividades, gastronomía y oficios transmitidos a lo largo del tiempo.

En las últimas décadas, el concepto de patrimonio cultural ha evolucionado, pasando de una visión centrada en objetos del pasado a una comprensión más amplia que integra manifestaciones culturales vivas y contemporáneas (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f.). Esto ha permitido incluir categorías como el patrimonio etnográfico e industrial, que requieren reflexión constante sobre su significado y conservación (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, s.f.). Además, la Universidad de Chile (2023) destaca que el patrimonio no solo se manifiesta en celebraciones y expresiones alegres, sino también en memorias difíciles o dolorosas que deben ser reconocidas colectivamente como parte de la identidad social.

El Patrimonio Natural, por su parte, comprende formaciones físicas y biológicas, hábitats de especies en peligro, zonas naturales delimitadas y paisajes culturales que reflejan la relación armoniosa entre comunidades humanas y su entorno (Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f.). En Chile, la creación de diversos parques nacionales ha contribuido a la conservación y protección del patrimonio natural, generando espacios que no sólo resguardan la biodiversidad, sino que también fomentan la EA y el turismo sustentable (MMA, 2018). Asimismo, la apertura

de centros de educación ambiental en parques y comunidades cercanas ha permitido desarrollar instancias de aprendizaje, divulgación científica y valoración del territorio (MMA, 2018).

La familia constituye el primer espacio de socialización, donde los niños y niñas incorporan costumbres, lenguajes y valores culturales, incorporando pautas, hábitos y saberes de un grupo social y cultural, desarrollando sus primeros aprendizajes y contribuciones como miembros activos de la sociedad (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2023). Este aprendizaje inicial se amplía en los espacios educativos, como salas cuna, jardines infantiles y escuelas, que funcionan como entornos de mediación cultural (BCEP, 2018). Los ambientes educativos que integran elementos patrimoniales y naturales permiten a los niños y niñas sentirse seguros, valorados y parte de un entorno compartido. La organización del espacio, la iluminación, los colores, los materiales y la disposición del mobiliario robustecen el bienestar, el sentido de pertenencia y apego espacial (Pilowsky, 2014).

La lugaridad o apego espacial, entendida como el vínculo afectivo hacia los espacios significativos, juega un papel central en la construcción de la identidad. Este apego fortalece la familiaridad, la seguridad y el confort que los niños y niñas perciben en su entorno, influyendo positivamente en su creatividad y disposición para aprender (Pilowsky, 2014). Los espacios de aprendizaje, desde el hogar hasta el jardín infantil, se convierten así en escenarios donde se desarrolla la identidad, entendida como el “sentido de pertenencia en base a características propias o que tiene un determinado colectivo” (Pilowsky, 2014, p. 16). La identidad no es única ni estática, sino que se compone de múltiples dimensiones que pueden coexistir y entrelazarse, tales como la identidad nacional, de género, cultural o local.

Al interactuar con el patrimonio material e inmaterial, los niños y niñas comienzan a reconocer la historicidad, es decir, los cambios y acontecimientos del pasado y presente, y comprenden su rol como participantes activos en la construcción de su comunidad (Ministerio de educación [MINEDUC], 2015). Este proceso se enriquece desde la educación intercultural, entendida como el “diálogo o interacción entre culturas, que implica respeto y conocimiento

mutuo de las diferencias, aceptación del otro como legítimo en la convivencia y el diálogo respetuoso y permanente en búsqueda del bien mutuo” (Pilowsky, 2014, p. 12). Esta perspectiva promueve la valoración de la diversidad lingüística, cultural, natural y espiritual, incentivando la convivencia respetuosa y el aprendizaje colaborativo entre culturas distintas (SdEP, 2023).

Finalmente, Imani Jiyari (2023) destaca la importancia de fomentar desde la infancia el cuidado, respeto y fortalecimiento de la identidad cultural, concebida como un legado que debe ser protegido y transmitido. La educación patrimonial, por tanto, enfatiza la necesidad de conectar a los niños y niñas con su entorno cultural y natural desde edades tempranas, promoviendo conciencia de pertenencia, respeto por la diversidad y responsabilidad hacia su comunidad y su entorno (Del Pozo Pérez, 2024).

2.4 Patrimonio local: Parque la Reserva de Villa Alemana.

El patrimonio natural representa una extensa lista de oportunidades, tanto para la comunidad, como para cada uno de nosotros/as, otorgando así un sentido de pertenencia, identidad, y apego, en conjunto de un sin fin de oportunidades para la recreación, el bienestar emocional e integral, la comunicación, y en especial, el aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje son posibilidades de realizar dentro del patrimonio natural, pueden abarcar extensos contenidos, y en ocasiones pueden ser poco pertinentes, a la edad y localidad, por lo que es fundamental comenzar estos aprendizajes desde un entorno seguro y natural, que represente parte de la realidad de los niños y niñas, como puede ser el patrimonio local que significa el Parque la Reserva para los habitantes de Villa Alemana y sus alrededores.

a. Historia local: Villa Alemana.

La comuna de Villa Alemana, ubicada en la provincia de Marga Marga, región de Valparaíso, cuenta con una extensión de 97km², al Norte y Oriente, se encuentra limitado por la comuna de Limache, mientras que el Sur y Poniente lo limita Quilpué (Municipio Transformador

Villa Alemana, s.f). La comuna se caracteriza por ser un sector relativamente plano en la zona urbana, y con diferentes altitudes y pendientes en las zonas más rurales, también presenta un clima mediterráneo, con una estación seca prolongada, y precipitaciones concentradas en los meses de invierno; estas condiciones producen que se presente una vegetación de bosque y matorral esclerófilo, que se adapta a la humedad de la comuna (Municipio Transformador Villa Alemana, s.f).

Actualmente, Villa Alemana presenta una dinámica urbana acelerada que va en constante aumento, dentro de la población censada durante el año 2024, se encuentran 139.571 habitantes, siendo esta la 4ta comuna con mayor índice de población de la región de Valparaíso (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2024). Dentro del Plan Regulador Comunal (PRCVA) de la Ilustre Municipalidad de Villa Alemana, se constató como una preocupación significativa la “Pérdida y fragmentación de hábitats y corredores ecológicos (cordones de cerros, cursos de agua y humedales) por urbanización” (s.f., p. 38), argumentando que, debido al crecimiento urbano se ha desarrollado de manera precipitada, sin considerar el funcionamiento, servicios y las condiciones ambientales de los diversos ecosistemas presentes en la zona, se han producido áreas naturales frágiles en el bosque nativo, en matorrales, quebradas, esteros y humedales.

Durante el año 2015, el MMA, realizó una evaluación de riesgo de los ecosistemas terrestres del país, donde se observó que el terreno que ha sufrido una mayor pérdida en cuanto a su superficie ha sido entre las regiones de Valparaíso y Los Lagos, debido a la actividad antrópica; cosa que sólo ha ido aumentando desde entonces (Pliscoff, P.). En el caso de la comuna de Villa Alemana, según un catastro realizado por Corporación Nacional Forestal (CONAF), se evidencia que, en el 2001, la comuna tenía una superficie de 4658,8 hectáreas de bosque nativo, las cuales, en el año 2019 ya habían disminuido a 4260 hectáreas, con un promedio de pérdida de 22,1 hectáreas por año (Municipio Transformador Villa Alemana, s.f); el Sistema de Indicadores y Estándares de Desarrollo Urbano (SIDEU), establece que óptimamente deberían ser 10m² de áreas verdes por habitante (INE, s.f), pero, con una superficie total de

1.083.049 m² de áreas verdes en la comuna, sólo se alcanza a 1,8 m² por habitante, sin siquiera estar cerca de alcanzar el indicador óptimo.

Con el PRCVA (s.f), se busca orientar el desarrollo urbano de la comuna, no sólo viendo dónde se puede construir y edificar, sino también identificando áreas de riesgo, y zonas donde se debe restringir el desarrollo urbano, como son las áreas naturales y corredores ecológicos, como El Parque La Reserva, que poseen un valor ambiental para la comuna, por los servicios ecosistémicos, culturales y turísticos que proveen.

b. Historia del Parque La Reserva de Villa Alemana.

Dentro de las superficies de áreas verdes que se presentan en el territorio de Villa Alemana, el área verde de mayor tamaño es el Parque la Reserva (PLR), con una extensión de 45 hectáreas que se encuentran a una altitud entre los 200 y los 265 m.s.n.m (Córdova R., Ossa, C.G, Picó, V., s.f); el parque se encuentra en la zona de Peñablanca, precisamente ubicado en el Presbítero Francisco de Borja, en el sector de La Foresta.

Debido a esta situación de ausencia de áreas verdes, antes de que este cerro se convirtiera en parque municipal, los ciudadanos ya se habían organizado para realizar acciones de conservación y restauración con especies nativas. Los principales responsables de esta reforestación forman parte del grupo Restauración Ecológica Villa Alemana (REVA), una organización ciudadana independiente, sin fines de lucro, que busca restaurar la naturaleza en la comuna; desde el año 2019, esta agrupación ha trabajado para recuperar, revitalizar y fortalecer la biodiversidad del cerro (Fundación Lepe, 2024), manifestándose y trabajando activa y colaborativamente con la Municipalidad de Villa Alemana, luego de que se convirtiera en un parque municipal. Para la inauguración del parque, REVA ya había plantado más de 100 árboles nativos, contribuyendo a la regeneración de la biodiversidad (Municipalidad de Villa Alemana, 2021).

Se comenzó la habilitación como “Parque la Reserva” durante el año 2020, abriendo sus puertas gratuitamente a la comunidad el 14 de mayo del 2021, con el objetivo de proteger y recuperar este pulmón verde que representa la Reserva para la comuna, generando zonas recreativas y educativas para toda la comunidad; el parque cuenta con 4 senderos (Sendero REVA, Sendero El Quillay Viejo, Sendero El Boldero, y Sendero El Maqui), un sector para picnic, capacitaciones y talleres, un laboratorio natural para nuevas especies nativas, y las instalaciones de la Dirección Ambiental Municipal (DAM), construidas con material 100% sustentable; el parque se representa por ser un bosque mixto, siendo este una mezcla entre un bosque esclerófilo (con especies que no necesitan mucha hidratación) y un bosque higrófilo (cuentan con un poco de agua subterránea), con más de 60 especies nativas y endémicas (Municipalidad de Villa Alemana, 2021).

Juliana Collao, facilitadora del proyecto, nos comentó que los cerros de Villa Alemana, incluyendo el Parque, forman parte del polígono que delimita al corredor biológico norte de la Reserva Mundial de la Biosfera La Campana - Peñuelas (comunicación personal, 9 de junio del 2025), perteneciente al ecosistema mediterráneo reconocido por la UNESCO a nivel mundial por su alto grado de riqueza ecológica (Municipio Transformador, s.f). Considerando esto, podemos visualizar el PLR como un lugar de aprendizaje para el desarrollo sostenible, un sitio donde se intentan aplicar enfoques interdisciplinarios para entender y gestionar los cambios e interacciones que se producen entre los sistemas sociales y ecológicos, gestionando la biodiversidad, en el contexto del ecosistema mediterráneo. Por otro lado, al ser parte del corredor biológico, aporta a la conectividad ecológica con el libre movimiento de especies y el flujo de los procesos naturales, restaurando los diversos ecosistemas (Vivanco, E., 2023).

Durante el año 2024, se llevó a cabo el proyecto “*ESR UVA 2295 Catastro de Plantas Leñosas del Parque La Reserva de Villa Alemana*”, donde se realizó un catastro en dos de las quebradas del terreno, y se identificó una “gran diversidad de especies endémicas y nativas, de

distintos estratos, y de un gran número de familias, lo que la convierte en una zona importante para la preservación del bosque” (Córdova, R., Picó, V., Ossa, C., s.f, p. 20).

c. Flora, fauna y fungi nativa del parque.

Según la página web del Sistema de Información y Monitoreo de Biodiversidad (SIMBIO) del MMA (s.f), en la comuna de Villa Alemana existen alrededor de 300 especies pertenecientes a los tres reinos: *Plantae*, *Animalia* y *Fungi* (flora, fauna y funga). Algunas de estas especies se encuentran en estado vulnerable, amenazadas, o en peligro de extinción, por lo que, para su conservación, se estima necesario conocerlas para protegerlas.

En Chile, el sistema de clasificación de especies ha pasado por varios cambios alrededor de los años, pero actualmente, desde el año 2010 se modificó el artículo 37 de la Ley 19.300, Ley de Bases del Medio Ambiente, cambiando las categorías de estado de conservación que se empleaban en el país, adoptando las categorías presentadas por la Unión Internacional de Miembros para la Conservación de la Naturaleza (UICN), la cual contempla las categorías de: *Extinta (EX)*, *Extinta en Estado Silvestre (EW)*, *En Peligro Crítico (PR)*, *En Peligro (EN)*, *Vulnerable (VU)*, *Casi Amenazada (NT)* y *Preocupación Menor (LC)* (MMA, s.f), también podemos observar las categorías de Datos Insuficientes (DD) y No evaluado (NE) (Avilés, R., s.f.). Estas categorías permiten a las organizaciones “(...) evaluar el estado de conservación de nuestra diversidad biológica. De paso contribuye a disminuir el riesgo de su extensión al permitir priorizar recursos y esfuerzos en aquellas especies más amenazadas” (MMA, s.f, párrafo 1).

Específicamente en el PLR, no se han determinado todas las especies que se albergan dentro del territorio, pero durante la primera fase del proyecto “*ESR UVA 2295 Catastro de Plantas Leñosas del Parque La Reserva de Villa Alemana*”, se realizó un catastro de las plantas, específicamente leñosas, que existen dentro del Parque, con el fin de identificar, cuantificar y analizar las especies que se hallan en las zonas no exploradas del bosque esclerófilo, permitiendo así mejorar los procesos de conservación y reforestación de la comunidad,

mejorando a su vez los circuitos educativos y recreativos que ofrece el Parque (Córdova, R, et al., s.f.).

Las plantas leñosas son aquellas que desarrollan un tallo leñoso o tronco de tipo perenne, con el cual logran alcanzar mayor altura que otras plantas, estas se dividen en 3 grandes tipos: árboles, arbustos y enredaderas (Acosta, M.B., 2021). Con el catastro realizado durante el año 2024 se registraron alrededor de 60 especies nativas, de las cuales las más abundantes, según Córdova, R., Picó, V., y Ossa, C., son:

- Boldo (*Peumus boldus*) - árbol, endémico, LC.
- Colliguay (*Colliguaja odorífera*) - arbusto, endémico, NE.
- Salvia macho (*Eupatorium salivum*) - arbusto, nativo, NE.
- Litre (*Lithraea caustica*) - árbol, endémico, LC.
- Lilen (*Azara celastrina*) - árbol, endémico, NE.

Si bien estas son las especies más abundantes, el parque alberga una vasta variedad de flora nativa y endémica; la única que se encuentra en estado de Vulneración (VU) según el MMA es el Quisco Costero (*Echinopsis litoralis*), una suculenta endémica de Chile. El catastro también propone algunas especies emblemáticas para el PLR, las cuales son: Boldo, Colliguay, Quisco Costero, y los Chaguales (*Puya alpestris*), este último siendo una suculenta endémica No Evaluada (NE) ni por el MMA ni la UICN.

En visitas guiadas por el territorio, Belén Zárate, trabajadora del PLR, destaca la fauna presente en el lugar, compuesta por:

- Zorro Chilla (*Lycalopex griseus*) - es una especie endémica de Chile, caracterizado por su bajo peso y talla, con su pelaje oscuro y extremidades cortas; según el MMA, se encuentra en la categoría de En Peligro (EN), mientras que la UICN, determina que se encuentra en Peligro Crítico (CR) (MMA, s.f.). Debido a los frecuentes avistamientos de esta especie, se ha convertido en el personaje promocional del Parque, con el nombre de Lycanor Lopex.

- Cururo (*Spalacopus cyanus*) - es un roedor endémico de Chile, con cola corta y fuertes garras y dientes (MMA, s.f.). En cuanto a su categoría de conservación, se considera una Preocupación Menor (LC) (MMA, s.f.).
- Variedad de aves nativas, como el Picaflor chico, el Carpintero Pitío, las Loicas, y otras especies. También se reconoce la presencia de especies exóticas, como la Tenca.

Además, dentro de estas visitas en el parque con la ayuda de la facilitadora del proyecto, Juliana Collao, nos hemos encontrado con una variedad de funga, especies tales como el Peo de lobo, la Estrella de tierra, el Rebozuelo, entre otras tantas especies, las cuales no poseen información dentro del SIMBIO del MMA. Independiente de esto, cada una de las especies presentes en el parque (fauna, flora, y funga) juegan un rol importante en los ecosistemas presentes en este bosque esclerófilo, impactando entre ellas. En este escenario, podemos observar la importancia de las relaciones simbióticas o, simbiosis, término definido por Luko Hilje, como: “Relación habitual entre dos o más especies, que redundan en beneficio de todas ellas” (1984, p.58), un ejemplo de esto dentro del terreno sería cuando el Zorro Chilla come del fruto del Espino, lo digiere y defeca, transportando su semilla y aportando a la reforestación natural del cerro (Collao, J., comunicación personal, 28 de mayo del 2025). Un ejemplo más complejo de esto puede ser que al tener una mayor riqueza de árboles, arbustos, enredaderas, u otros, el suelo se enriquece de sus nutrientes y minerales, volviéndose un suelo sano, apto para albergar a una variedad de hongos, bacterias e insectos (Davies, J., Laban, P., Metternicht, G., 2018), otorgándole a los Cururos no sólo un lugar para vivir, sino que opciones de alimentación, como son las raíces y los insectos (MMA, s.f.).

Resulta fundamental reconocer el rol y la importancia que posee cada una de las especies involucradas en este vasto ecosistema, considerando sus relaciones simbióticas, y su gran aporte al medio ambiente. Explicar estos vínculos a la niñez permiten que ellos y ellas otorguen un mayor significado a las especies que existen dentro del parque, comprendiendo que no son

seres aislados, sino que impactan en ellos mismos y el entorno que los rodea. Así, se les debe invitar a conocer, para proteger.

2.5 Acercando a la primera infancia a una reserva natural

En el año 2005, Richard Louv introdujo el término “trastorno por déficit de naturaleza” para describir los efectos negativos de la desconexión de los niños y niñas con su entorno natural, sugiriendo que este déficit puede afectar a niveles emocionales y de aprendizaje. Según Cifuentes, Toro e Iglesias en Chile Crece Más, a falta de la promoción de vida activa, el sedentarismo se ve más presente en el día a día de los niños y niñas y, “(...) sin la necesidad de generar recursos que le presenten nuevas contingencias, nuevos despliegues de sí mismo, se produce un proceso de falta de interés, de acumulación de energías, poco aprendizaje y menos habilidad para la autonomía” (s.f, párrafo 6), perjudicando el desarrollo de los niños y niñas.

Actualmente, este “trastorno por déficit de naturaleza” se ha visto potenciado por el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s) y por los cambios en los métodos de crianza. Cada vez es más común observar a niños y niñas pasar largos periodos frente a pantallas, ya sea como medio de entretenimiento o como herramienta para controlar la conducta o premiar determinadas acciones (SdEP, 2020). Tal como advierte María Victoria Peralta (s.f), esta exposición temprana, que puede comenzar incluso desde los primeros meses de vida, representa un riesgo que va más allá del tipo de contenido que se consuma, sino el tiempo que permanecen frente a las pantallas y en lo que dejan de hacer durante ese periodo. Esta práctica favorece el sedentarismo, limita las oportunidades de exploración, movimiento y curiosidad natural especialmente aquellas que surgen del juego libre y del contacto con su entorno natural (Fundación Integra, s.f.).

Los Doctores Elías Arab y Katerina Sommer, en su libro “*El cerebro roto y la generación emergente*” (2025), comparan el uso de pantallas con una comida rápida que satisface momentáneamente, pero carece de valor nutricional real; mientras que las experiencias al aire

libre serían como una dieta saludable que fortalece cuerpo y mente a largo plazo; actividades como subir a un cerro, caminar por el parque o simplemente estar en contacto con la naturaleza mejoran el bienestar emocional y fortalecen las conexiones cerebrales esenciales para la vida cotidiana. Además, los autores señalan que las pantallas generan un tipo de estrés constante, alimentado por exigencias académicas, las redes sociales y las expectativas sociales, que no solo impacta emocionalmente, sino también puede afectar la salud física y mental (Arab y Sommer, 2025).

A ello, se suma la evidencia científica que demuestra que la luz de onda corta emitida por los dispositivos digitales puede dañar la vista en desarrollo y provocar sobreestimulación cerebral, dificultando la atención y los procesos de lenguaje (Fundación Integra, s.f.). Lo preocupante es que, en lugar de aprovechar los momentos cotidianos para conversar, jugar o explorar el entorno, las pantallas suelen ocupar este espacio, generando una desconexión silenciosa entre los niños y niñas, sus familias y el mundo real (Bennett, 2023).

Más allá de restringir la tecnología, el desafío está en equilibrar su uso y recuperar los espacios de encuentro con la naturaleza (SdEP, 2020). Las TIC's pueden ser una herramienta complementaria cuando se utilizan con sentido pedagógico, pero nunca debería reemplazar la experiencia directa con el entorno (SdEP, 2020). Solo a través del contacto real, la exploración y la vivencia activa, los niños y niñas se convierten en protagonistas de sus aprendizajes, fortaleciendo su autonomía, curiosidad y vínculo con la naturaleza. Por ello familias, cuidadores y educadoras deben seleccionar cuidadosamente los contenidos y tiempos de exposición, esta selección no es tarea fácil, pero es una forma de incorporar la tecnología de manera saludable y consciente (SdEP, 2020).

Tal como indica la página web de Chile Crece Más, al potenciar el aprendizaje por descubrimiento y estimular los sentidos, “se favorecen las redes y conexiones internas que beneficiarán la óptima maduración biológica, despertando las ganas de aprender y de explorar, facilitando el desarrollo motriz y activando su imaginación a través del juego” (Cifuentes, M., Toro,

S., Iglesias, M., s.f., párrafo 1) construyendo desde el descubrimiento autónomo su percepción del mundo en base a sus propias experiencias y definiendo a través de la actividad física sus oportunidades de desarrollo.

El investigador José Julián Del Pozo (2024) también reúne dentro de su artículo, *'El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: beneficios físicos, emocionales y cognitivos'*, los amplios y diversos beneficios que podemos encontrar al relacionarnos con entornos naturales, concluyendo principalmente que la educación al aire libre favorece el bienestar físico, emocional y cognitivo, explicando que esta exposición a la naturaleza puede reducir el estrés, mejorar el ánimo y aumentar la capacidad de resiliencia, al estimular la curiosidad y creatividad en los niños y niñas, favoreciendo su desarrollo cognitivo, capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico, no sólo individualmente, sino que también se ve beneficiado el trabajo en equipo y las habilidades sociales, facilitando así el aprendizaje individual y colaborativo.

El Parque la Reserva, al pertenecer al patrimonio local de los niños y niñas de Villa Alemana y alrededores, representa una oportunidad para acceder a estos beneficios; al acercar a los niños y niñas a entornos naturales como el parque, se potenciaría el aprendizaje por descubrimiento mediante el contacto directo a estos lugares, fomentando experiencias significativas dentro de la naturaleza, y potenciando la percepción de sus propios cuerpos, al entregarles un lugar libre de la sobreestimulación artificial que les permita conectarse con su ser y explorar a través su corporalidad el entorno, promoviendo el juego como estrategia de aprendizaje (Cifuentes, Toro, Iglesias. s.f).

Cuando los niños y niñas son actores protagónicos desde pequeños de experiencias relacionadas con la naturaleza y la biodiversidad, se fortalecen conocimientos, actitudes y habilidades, las cuales les permiten comprender, valorar y cuidar desde el respeto su entorno natural y sociocultural (MMA, 2020). Ofrecerles juegos al aire libre fomenta una actitud positiva hacia el entorno natural, comprendiendo los propósitos y funciones de las personas, seres vivos

y distintos elementos de la naturaleza, contribuyendo a acciones de respeto y cuidado por los entornos naturales y su biodiversidad (BCEP, 2018). Carson R., (2021) en el libro “El sentido del asombro”, destaca la importancia del acompañamiento de un adulto guía, que motive y mantenga vivo el innato sentido del asombro de la naturaleza en los niños y niñas, invitando a compartir y redescubrir con ellos los encantos de nuestro mundo.

Relacionarse con la naturaleza, flora, fauna, y funga, son actos naturales del ser humano; al interactuar con nuestro medio cercano, estamos generando una conciencia medioambiental, promoviendo oportunidades enriquecedoras para nuestro bienestar integral (Cifuentes, M., et al. s.f). Así, los profesionales de la educación cumplen un rol clave en velar por la promoción de una vida activa a través de sensaciones e instancias desafiantes, las cuales puedan evitar el sedentarismo, fomentar la vida activa en entornos naturales permitiéndoles a niños y niñas sentirse partícipes del mundo que los rodea (Cifuentes, M., et al. s.f). De este modo, construyendo su propia perspectiva de este, mediante las experiencias y oportunidades que van adquiriendo con el paso del tiempo.

a. Protagonismo del niño y la niña

Desde 1989, gracias a la Convención de los Derechos del Niño, se reconoce a los niños, niñas y adolescentes (NNA) como sujetos de derechos sin ninguna distinción; siendo uno de sus derechos claves el de la participación, el cual se da a entender como el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan; además, este derecho incluye en su definición los derechos civiles, como la libertad de expresión, de asociación, de pensamiento, conciencia, religión, y a la información (UNICEF, 2022).

Las niñeces, al estar en pleno desarrollo, se encuentran en un momento clave para la construcción de su identidad, por lo que el respetar y poner en acción todos sus derechos les entrega la oportunidad de tener un espacio cómodo, saludable y óptimo en todos sus sentidos para poder crecer idóneamente. Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez explican que

la participación es “un fin instrumental para la consecución de otros derechos; la participación activa, consciente, libre, es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad” (2003, p.36), lo cual le permite al niño y niña actuar de manera concreta en su comunidad y sociedad, interactuando con otros libremente y así poder fortalecer su identidad.

La participación entrega a las infancias la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y confianza en sí mismos, además de contribuir a la posibilidad de actuar en otros de sus derechos y facilitar un involucramiento cívico más amplio (UNICEF, 2022). Por ende, se debe tomar en cuenta que la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones debe ser permanente en la relación con los adultos, y debe ser considerada como un proceso de aprendizaje mutuo (Apud, A., 2013).

Uno de los ejes de innovación que presentaron las BCEP en el 2018, fue el resguardo de la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas, donde también presentan los Principios Pedagógicos para llevar a cabo una educación humanista, inclusiva y bien tratante, uno de estos principios es el Principio de Actividad, el cual se define como: “La niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación” (p.31), destacando así la importancia del nivel de protagonismo que deben tener las y los niños en espacios educativos.

En el texto Participación Infantil, del Servicio Nacional de Menores o SENAME (actual Mejor Niñez) escrito por Apud, A se estipula que: “Es necesario promover a los niños y niñas como sujetos activos de nuestra sociedad la cual cada vez crece más (...) debemos ayudar a formar personas capaces de decidir sobre su propio desarrollo y de aportar juicios y soluciones” (2013, p.2), contribuyendo a la ejecución y defensa de los derechos de todos los niños y niñas, otorgándoles un rol protagonista. Tras reconocer al niño y niña como protagonista, es necesario examinar cómo el adultocentrismo redefine esa posición y muchas veces limita su autonomía.

b. Adultocentrismo

Si bien con lo decretado en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 fue una oportunidad para considerar a los NNA como personas de igual valor que los adultos, son el Estado, la familia y la sociedad los encargados de garantizar estos derechos; por lo que si bien, dentro del escrito encontramos esta gran oportunidad para las infancias, debemos comprender que su ejecución depende de la comunidad por la que se rodean; la Defensoría de la Niñez da a entender que, “(...) niños, niñas y adolescentes, por sus particulares condiciones relativas a su edad y etapas de desarrollo, requerirán de otros, principalmente adultas y adultos, para la realización de sus derechos, especialmente durante la primera infancia” (2022, p. 106), por lo que es crucial que los adultos conozcan y comprendan los derechos de los niños y niñas, para así poder garantizarlos correctamente.

En la actualidad, es discutido si realmente estos derechos son garantizados por la sociedad, y dentro del *Informe Anual 2022 de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en Chile*, se reconoce que en su mayoría estos no son garantizados en su totalidad. En efecto, los NNA han visto limitados sus derechos debido a su rango etario, evidenciando prácticas “adultocéntricas”, las cuales las pueden ser definidas como:

(...) la relación entre grupos de edades, especialmente entre niños, niñas y adolescentes y las y los adultos, donde el primer grupo se encuentra en una posición subordinada respecto al segundo y cómo lo anterior construye imaginarios y prácticas que afectan las relaciones y procesos identitarios de los sujetos sociales (Defensoría de la Niñez, p.107).

Este concepto no quiere decir que haya un rechazo hacia la primera infancia y adolescencia, más bien, quiere evidenciar cómo los adultos — de manera no intencional — plantean un interés superior hacia los de ellos, los cuales no integran los intereses y opiniones de las infancias y adolescencia, reemplazando o interponiendo sus ideales por los de ellos

(Defensoría de la niñez, 2022), dificultando la comunicación entre infancias, adolescencia y adultos, ya sea en contextos educativos u hogar.

Esto vendría presentando a los niños y niñas como un ser “menor” a los adultos, posicionándolos en un rol pasivo, obediente, que debe acatar sus deberes, sin actuar sobre sus derechos; el adultocentrismo ha sido un proceso históricamente producido de manera global, en el cual se establece la relación entre la sociedad y los sujetos referidos como “menores” a quienes, debido a su edad, se les entrega este rol de subordinación (Duarte, C., 2012). Hoy podemos observar que en Chile, si bien se respetan sus derechos de protección — como el derecho a la familia, a la salud, entre otros—, no se consideran sus derechos humanos de expresión, libertad de opinión o participación (Defensoría de la Niñez, 2022). El SENAME indica que “(...) actualmente niños y niñas representan aproximadamente el 35% de la población mundial, sin embargo, son pocas las instancias en donde se toma en cuenta su opinión, les ofrecemos pocos espacios y oportunidades para que expresen sus propias ideas y opiniones.” (2013, p.2).

Se reconoce que este fenómeno ocurre ya que, culturalmente, se ve a los adultos como seres completos, portadores de la razón, más inteligentes y capaces que las infancias, reconociéndolos como “futuros ciudadanos” hasta que alcancen la mayoría de edad a los 18 años (Biblioteca del Congreso Nacional, s.f). Miguel Cillero, Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, explica que “Ser niño no es ser “menos adulto”, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida” (., p.4). En una sociedad adultocéntrica, que se enfoca en los intereses de los adultos, y ve a los niños y niñas como ciudadanos del mañana, la educación debe encargarse de ser un espacio para que los más jóvenes sean escuchados con respeto, invitándolos a participar en la toma de decisiones desde temprana edad, haciéndolos parte de uno de los componentes más importantes para la construcción de la democracia (Apud, A., 2013).

Dentro de los centros educativos, como docentes debemos encargarnos de promover la libertad de expresión, y generar instancias donde todos los niños y niñas puedan dar a conocer su opinión, y así participar de forma activa en ambientes de aprendizaje y enseñanza seguros, que empoderen a las nuevas generaciones, motivando a los niños y niñas a ser protagonistas de su educación, tomando decisiones en su vida cotidiana y en los centros educativos, promoviendo a su vez la expresión activa de sus capacidades creativas, siendo activos en los procesos del desarrollo de su conocimiento, crecimiento y transformación escolar (Robinson & Taylor, 2007). Asimismo, deben dar a conocer esta mirada a equipos técnicos, familias y otros profesionales.

2.6 Rol de las y los Educadores de párvulos dentro del trabajo interdisciplinario.

Según lo establecido en las BCEP (2018), las y los profesionales de Educación Parvularia cumplen un rol fundamental en la formación y el desarrollo integral de la primera infancia, ya que orientan y conducen los procesos educativos en salas cunas, jardines infantiles, escuelas y otros programas destinados a este grupo etario. Su labor implica mediar pedagógicamente las interacciones con los niños y niñas, las familias, los equipos pedagógicos y la comunidad, promoviendo prácticas intencionadas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los actores involucrados. Para ello, requieren desplegar un amplio conjunto de habilidades y disposiciones, como la empatía, compromiso, la comunicación efectiva, la creatividad, la asertividad, la flexibilidad y la resolución de conflictos que permiten establecer vínculos educativos de calidad.

En este sentido, el compromiso se vuelve fundamental en la identidad profesional, según Zehm y Kottler citado por Christopher Day (2006);

Los profesores apasionadamente comprometidos son los que aman lo que hacen;
buscan constantemente formas más eficaces para sus alumnos y para dominar los

contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal... aprender todo lo que puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre sí mismos, y ayudar a otros a hacer lo mismo (p. 61).

Estas características son claves, ya que se necesitan docentes y educadores capaces de seguir adaptándose a los diversos cambios que se producen en los contextos escolares, desde una mirada sensible y con determinados valores, dado que son quienes logran influenciar positivamente en la comunidad educativa (Day C. 2006).

Las relaciones que se construyen en Educación Parvularia son claves para garantizar un desarrollo integral óptimo; por ello, uno de los roles centrales de la educadora de párvulos es ofrecer vínculos afectivos que sostengan la experiencia educativa, proporcionando seguridad emocional, contención y un clima de confianza que facilite que los niños y niñas exploren, participen y construyan aprendizajes significativos (Figueroa, 2023).

Junto con ello, la educadora debe reconocer y atender la singularidad de cada niño y niña, considerando sus ritmos, estilos de aprendizajes, contextos socioculturales y diversas identidades, para ofrecer experiencias pertinentes y procesos evaluativos que retroalimentan el desarrollo (BCEP, 2018). Esta mirada personalizada se vincula estrechamente con la construcción de vínculos afectivos, debido que permite comprender las necesidades particulares de cada infancia y responder de manera respetuosa y contextualizada (BCEP, 2018).

Desde el perfil de egreso de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso (UV), se espera que las educadoras y educadores con mención en Promoción de la Salud o en Comunicación y Trastornos del Lenguaje sean capaces de diseñar e implementar procesos educativos creativos, significativos y oportunos, considerando la diversificación de intereses y necesidades de los niños y niñas. Se conciben como profesionales líderes, éticos y comprometidos con su entorno, promoviendo los derechos humanos y ejerciendo su rol de manera reflexiva y contextualizada. También se espera que actúen como agentes de cambio, actualizando permanentemente sus saberes pedagógicos mediante un análisis crítico e

investigación sobre su propia práctica, fortaleciendo así su identidad profesional y contribuyendo a mejorar la calidad de los procesos educativos (Escuela de Educación Parvularia UV, s.f). En los contextos educativos, estas competencias se traducen en la creación de ambientes propicios, saludables e inclusivos que favorecen el desarrollo integral de la primera infancia, con especial énfasis en la promoción de la salud y el abordaje de dificultades del lenguaje (Escuela de Educación Parvularia UV, s.f).

Independiente de las características e importancia que diversas entidades le otorgan al rol de profesionales de la educación parvularia, aún persisten estereotipos que desprofesionalizan esta labor debido a la histórica desvalorización social del cuidado asociado a lo femenino. Vélez et al. (2023) advierten que esta percepción instala la idea de que el trabajo de la educadora depende del “instinto maternal”, mientras que González y Torres (2022) evidencian que la identidad profesional continua marcada por el imaginario mujer-madre, que privilegia lo emocional por sobre lo intelectual. Así, la figura de la educadora suele ser entendida como una “madre sustituta”, lo que romantiza esta profesión con características como ternura, paciencia o abnegación y devalúa su labor como ejercicio profesional (Fundación Arcor, 2025).

Frente a estas tensiones, el liderazgo pedagógico de las educadoras adquiere especial relevancia. Este liderazgo permite mejorar la calidad de los espacios de aprendizaje y favorecer interacciones efectivas dentro de los equipos inter y transdisciplinar, así como en redes organizacionales y comunitarias. Su objetivo no solo es movilizar recursos que benefician a los niños y niñas, sino también ampliar sus oportunidades de vínculo con un mundo diverso de personas, actividades y relaciones (Subsecretaría de educación parvularia, 2019). De acuerdo con el MBE EP, la educadora líder debe actualizar permanentemente sus conocimientos, mantener un compromiso profundo con la infancia, la comunidad y la diversidad, y desarrollar prácticas colaborativas, críticas y autorreflexivas que promuevan culturas inclusivas y respetuosas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

En este marco, el trabajo colaborativo se vuelve esencial para el desarrollo profesional y la mejora continua de las prácticas. En Educación Parvularia, este trabajo se vuelve aún más relevante debido a la necesidad de atención integral en la primera infancia. Poblete-Christie (2024) destaca que la colaboración entre educadoras, familias y equipos interdisciplinarios permite responder a la diversidad de los contextos educativos, promoviendo ambientes inclusivos, afectivos y coherentes. Este proceso implica diálogo, confianza y construcción conjunta de estrategias orientadas al bienestar infantil, lo que a su vez fortalece la identidad profesional docente.

Estas habilidades pueden contribuir a construir un trabajo interdisciplinario eficaz, el cual se traduce a una estrategia fundamental que ayuda a abordar aquellos aspectos importantes relacionados con la primera infancia. En este contexto se identifican las llamadas “4C” catalogadas como Colaboración, Comunicación, Confianza y Compromiso, siendo estas las habilidades esperadas para el trabajo interdisciplinario, y que si bien, no es un concepto oficialmente utilizado, permiten establecer una coordinación efectiva entre profesionales, e incluso familias, para poder diseñar diversas intervenciones educativas ideales para niños y niñas.

La Colaboración, una de las 4C, implica que los y las profesionales de las diversas disciplinas deben trabajar en conjunto, compartiendo responsabilidades, y apoyándose de forma mutua, de manera que cada agente que participe debe demostrar una actitud de disposición y apertura al diálogo, esto, para alcanzar diferentes objetivos en común, fortaleciendo así el compromiso con el grupo (EducarChile, 2013).

El Compromiso, otra de las 4C, se refiere a la relación con la conexión emocional y la responsabilidad que se le entrega a los diversos objetivos compartidos por cumplir dentro de un trabajo interdisciplinario, permitiendo que exista una colaboración efectiva que promueva la participación constante (Márquez, 2018). Una de las características de esta habilidad es que cada integrante sabe exactamente qué es lo que se espera de él y cuál es su función exacta

dentro de este trabajo interdisciplinario, además de conocer el trabajo de cada uno de sus compañeros, por lo que, sin esta cooperación, sería imposible generar resultados significativos entre el equipo (Márquez, 2018).

La Confianza dentro de un equipo interdisciplinario es fundamental para promover la apertura al diálogo y el respeto mutuo, por lo que cada integrante debe estar dispuesto a aprender cosas nuevas, y a enseñar al resto lo que ya sabe, con la misión de poder dar soluciones a los diferentes desafíos que se presenten, además de alcanzar un objetivo en común (Asana, 2025). Nel Noddings (1984), filósofa conocida por su trabajo con la educación, aporta con su ética del cuidado al destacar la importancia de relaciones basadas en la empatía y el respeto, valores imprescindibles en los vínculos entre educadoras, niños, niñas y familias.

La Comunicación facilita un intercambio claro de las ideas, opiniones y conocimientos, que se generan dentro del trabajo interdisciplinario, siendo estos esenciales para poder evitar futuros malentendidos dentro del equipo (EducarChile, 2016). Además, se debe tener en cuenta que esta comunicación debe ser abierta, en la que se respete la diversidad de opiniones, y que además exista la flexibilidad al momento de incorporar las metodologías y enfoques necesarios (EducarChile, 2016).

Así mismo, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2023) impulsa diversos códigos éticos que valoran la transparencia y el diálogo abierto como bases fundamentales para el trabajo con la infancia y sus familias. Estos valores están presentes en los códigos de ética para las y los educadores de párvulos, que además promueven el reconocimiento de los derechos del niño y de la niña como parte fundamental de la práctica educativa (NAEYC, 2023).

Estas habilidades se consolidan con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que menciona cómo los diversos sistemas interactúan para influir en el desarrollo de niños y niñas, haciendo énfasis en la mirada colaborativa y multidimensional necesaria (MINEDUC, 2021).

Este modelo ofrece una perspectiva integral para poder entender cómo el desarrollo de niños y niñas es estrechamente afectado por los diversos sistemas que actúan a su alrededor. Este modelo menciona cinco sistemas en total, que influyen en el desarrollo infantil: el microsistema, que se refiere al entorno más cercano y directo del niño o niña, en los cuales encontramos a la familia y la escuela; el mesosistema, que comprende las interacciones entre los microsistemas, generalmente siendo estos la relación entre la familia del niño o niña y los educadores; el exosistema, que incluye los diversos contextos en los que el niño o niña no participa directamente pero sigue influyendo, como el trabajo de los padres; el macrosistema, que abarca las creencias culturales, ideológicas, políticas y valores que incluyen en su desarrollo; y finalmente, el cronosistema, que se refiere a la dimensión temporal, o los cambios a lo largo del tiempo que afectan al niño o niña, como eventos históricos o cambios familiares (MINEDUC, 2021).

Concluyendo, cada uno de estos sistemas —micro, meso, exo, macro y cronosistema— influyen en el desarrollo, es que se logra una mirada multidimensional de estas, dándole la importancia de trabajar de manera colaborativa en un equipo interdisciplinario, apoyando así la educación en la primera infancia. El desarrollo integral de niños y niñas se relaciona de manera directa con la colaboración y coordinación entre los diversos agentes y sistemas que influyen en su desarrollo, ya sea de manera positiva o negativa. Es por ello, que el trabajo interdisciplinario es fundamental para poder abordar todas estas dimensiones presentes en el proceso educativo, y a su vez, garantizar un acompañamiento efectivo en su desarrollo (EducarChile, 2021). Asimismo, este trabajo interdisciplinario ayuda a fortalecer vínculos sociales, la colaboración, la confianza, el compromiso y la comunicación entre los agentes participantes (EducarChile, 2023).

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa, entendiendo que es caracterizada por un fuerte fundamento social, con un proceso semi-estructurado, flexible y elástico o adaptativo según los descubrimientos que se vayan dando durante el transcurso de la investigación (Pedraz, Zarco, Ramasco & Palmar, 2014), con el fin de conocer la realidad según la mirada de los participantes.

La investigación cualitativa, suele ser un proceso cíclico de basta revisión y reflexión, que se divide fundamentalmente en cuatro etapas, definidas por Pedraz, et al (2014):

- **Fase preparatoria:** donde designamos nuestros objetivos, contextualizamos teóricamente nuestra realidad de investigación, y diseñamos la investigación.
- **Trabajo de campo:** que abarca el contacto con los sujetos participantes de la investigación, y la recogida de datos a partir de la observación y conversación.
- **Fase analítica:** comprende el proceso de lectura, análisis e interpretación de los datos recolectados, y su relación con la teoría fundamentada de la fase preparatoria.
- **Fase informativa:** donde damos por concluida la investigación y la compartimos para libre revisión de la comunidad.

Inicialmente, la investigación se pretendía desarrollar bajo el método de investigación-acción, enfocada en comprender y resolver problemáticas específicas de una comunidad o grupo con el propósito de generar cambios sociales, siendo así, el rol de las y los investigadores, agentes activos y comprometidos, que intervienen, problematizan y co-construyen aprendizajes con la comunidad (Latorre, 2005). Según Hernández, Fernández, & Baptista (2014), en el libro Metodología de la Investigación, este enfoque requiere la participación y colaboración activa de

los involucrados en la detección de necesidades, en el análisis de la estructura o proceso que debe modificarse, en la revisión de las prácticas que necesitan ser transformadas y en la implementación de los resultados obtenidos, desarrollándose en ciclos sucesivos de reflexión e intervención. Sin embargo, diversos factores tanto externos como internos a la investigación, complejizaron la participación directa de la comunidad, elemento esencial dentro de la investigación-acción.

Debido a tales limitaciones, no fue posible desarrollar el proceso colaborativo previsto, concretando únicamente la fase de diagnóstico, orientada a identificar la problemática, recolectando información inicial de los participantes y su contexto. Esta situación, hizo necesario ampliar la mirada en la temática y modificar el diseño metodológico de la investigación, adoptando finalmente un enfoque cualitativo-interpretativo, consecuente con las condiciones reales de la investigación, el escenario que se presentaba a las investigadoras y un nuevo objetivo de análisis establecido.

Rosa María Cifuentes Gil, plantea que el enfoque interpretativo o hermenéutico busca:

(...) reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad, no se puede comprender algo de lo que no se ha participado (2014, p.30)

De esta manera, Cifuentes (2014) reconoce que quien investiga es perteneciente al contexto investigado, por lo que juega un rol activo en la recopilación de la información, interactuando con el entorno para comprenderlo. Marcia Prieto Parra (s.f), también agrega que “La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos, es decir, estudia como interpretan las situaciones, que significan para ellos, qué intenciones tienen” (p.27).

La incorporación de este enfoque cualitativo-interpretativo permitió ajustar el desarrollo de la investigación a las condiciones reales del contexto y a la naturaleza de los instrumentos de

recogida de datos. Su aplicación y análisis facilitó una aproximación más cercana a las experiencias y significados expresados por los participantes, favoreciendo una comprensión situada del fenómeno y orientado la construcción de interpretaciones coherentes con sus percepciones y vivencias.

3.2 Unidad de análisis

Debido a los cambios a los que fue sometida esta investigación, la unidad de análisis pasó por dos momentos: inicialmente, consideró las percepciones, opiniones y acciones de los sujetos participantes de un grupo interdisciplinar, incluyendo a las investigadoras en el proceso colaborativo, en relación con la importancia que se le daba a la valoración y el cuidado del Parque La Reserva a través de la participación activa de la comunidad educativa. Con la redirección de la tesis, se suma una la unidad de análisis de los discursos escritos presentes en notas de campo y actas de reuniones, entendidos como las percepciones, experiencias y significados sobre las construcciones sociales expresadas por los participantes, en relación a cómo se concibe el rol de los niños, niñas y educadores en los procesos educativos para fomentar la educación ambiental en el Parque.

3.3 Sujetos participantes

Los sujetos participantes de esta investigación se designaron de acuerdo con su participación en el proyecto “*UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana*” y la comunidad cercana al Parque la Reserva. De manera que la comunidad que de un u otro modo estaba involucrada se sintiera partícipe y considerado en las mejoras y adecuaciones al parque, ya sea desde sus intereses personales como profesionales, de esta manera, se recogió información desde los discursos y percepciones de:

Dependencia/ institución a la cual pertenecen	Cargo laboral/ ocupación	De qué manera se vincula al Parque La Reserva y/o Proyecto UV
Municipalidad de Villa Alemana	Director Parque la Reserva	Gestión del espacio
Municipalidad de Villa Alemana	Guardabosques Parque la reserva	Representante del Parque la Reserva
Corporación municipal de Quilpué	Educadora diferencial	Facilitadora entre docentes y equipo de proyecto
Restauración Ecológica Villa Alemana (REVA)	Presidente de REVA	Comunidad colaboradora al parque
Restauración Ecológica Villa Alemana	Participante de REVA	Comunidad colaboradora al parque
Restauración Ecológica Villa Alemana	Participante de REVA	Comunidad colaboradora al parque
Corporación Municipal	Educadora de Párvulos	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Corporación Municipal	Técnico Educación Parvularia	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Corporación Municipal	Técnico Educación Parvularia	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de

		<i>Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana</i>
Corporación Municipal	Directora Jardín Infantil	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Corporación Municipal	Educadora de Párvulos	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Corporación Municipal	Técnico Educación Parvularia	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Corporación Municipal	Educadora de Párvulos	Docentes participantes en proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso	Estudiante 4to año	Participante de equipo proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Facultad de Ciencias, Universidad de Valparaíso	Decanato en Facultad de Ciencias	Gestor de proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”
Escuela de Diseño, Universidad de Valparaíso	Estudiante Pregrado 4to año	Participante de equipo proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”

Facultad de Ciencias, Universidad de Valparaíso	Estudiante Postgrado 1er año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"
Facultad de Ciencias, Universidad de Valparaíso	Estudiante Postgrado 1er año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"
Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso	Estudiante Pregrado 4to año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"
Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso	Estudiante Pregrado 4to año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"
Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso	Estudiante Pregrado 4to año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"
Escuela de Educación Parvularia, Universidad de Valparaíso	Estudiante Pregrado 4to año	Participante de equipo proyecto "UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana"

Tabla de Sujetos Participantes

Creación propia, 04/11/2025

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como uno de los instrumentos de recolección de datos se utilizó la entrevista semi-estructuradas la cuál fue diseñada con una serie de preguntas abiertas, siendo de carácter flexible, logrando adaptarse a los sujetos entrevistados y que las investigadoras logaran profundizar aspectos relevantes para la investigación (Tonon, s.f).

Según Vélez Restrepo (2003) en *Reconfigurando el trabajo social* las entrevistas se pueden definir como:

Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados (p. 104).

A continuación, se presentarán 3 diseños de entrevista las cuales se realizaron a los distintos sujetos participantes de acuerdo a cómo se vinculan con el Parque la Reserva.

Preguntas dirigidas a la facilitadora del proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”.
Preguntas iniciales • ¿Cuál es su nombre? ¿Cuál es su profesión y/o especialización? • ¿Qué relación tiene con el parque? ¿Cómo ha sido su experiencia? • ¿Cuáles son sus principales responsabilidades dentro de su labor, y cómo integra temáticas medioambientales en su profesión? • ¿Qué importancia cree que tiene este parque dentro de la comunidad de Villa Alemana? ¿Cómo conectar con la diversificación de la educación? • ¿Cree que es valorado por la comunidad en general y por el entorno educativo?
Obj 1: Exploración de sus percepciones sobre los niños y sus experiencias en el parque

- ¿Cuál es su percepción como profesional, sobre las experiencias que viven los niños y niñas al interactuar con este entorno natural?
- ¿Cree que es importante acercar a los niños y niñas a espacios similares al parque? ¿Por qué? ¿Cómo considera que se benefician tanto ellos como el parque en esta relación?
- ¿Considera que existen barreras —físicas, comunicacionales o de otro tipo— que podrían dificultar la participación plena de todos los niños en el parque? ¿Qué estrategias o adaptaciones cree que serían necesarias para avanzar hacia una experiencia más global (inclusiva)?

Obj 2: diseño de la propuesta

- ¿Qué temas o aspectos de la biodiversidad del parque consideran más importantes o interesantes para trabajar con los niños y niñas?
- ¿Cree que las señaléticas presentes son claras e inclusivas para todos los visitantes? (Por ejemplo, sobre alguna planta que no haya que tocar, algún sendero por el que actualmente no se pueda transitar, entre otros)
- ¿Cree que existe preparación o conocimiento suficiente entre los equipos educativos o del parque para acoger a estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿Qué tipo de capacitaciones o apoyos cree que serían necesarios, para fomentar la educación medio ambiental?
- En su opinión, ¿Cree que se podría mejorar la experiencia de niños y niñas al visitar el parque? Si es así, ¿Qué mejoraría?
- ¿Qué tipo de materiales o recursos visuales, sensoriales o adaptativos cree que serían útiles para facilitar el aprendizaje en el parque?

Preguntas dirigidas al personal del Parque La Reserva.
Preguntas iniciales • ¿Cuál es su nombre y qué rol tiene dentro del parque? • ¿Desde cuándo formas parte del equipo del parque y como ha sido su experiencia en este tiempo? • ¿Cuáles son sus responsabilidades en el parque? • ¿Ya conocías el parque antes de empezar a trabajar aquí? Si es así, ¿En qué crees que cambió tu percepción del lugar desde que formas parte del equipo? • ¿Cuál crees que es la importancia de este parque dentro de la comunidad de Villa Alemana? ¿Crees que es valorado por la comunidad?
Percepción acerca de acerca a las infancias al parque • Dentro de sus visitantes, ¿Se observa la presencia de niños y niñas con frecuencia? Si es así, ¿Suelen venir con sus familias, en visitas pedagógicas u otro? • ¿Existe algún momento donde las visitas de los/as niños y niñas aumenten? (¿Fin de semana, feriados, alguna estación del año o fecha específica?) • ¿Cuál es su percepción sobre la experiencia que tienen los niños y niñas en el parque? • ¿Cree qué es importante acercar el parque y su biodiversidad a los niños y niñas? ¿Por qué? (¿Cómo se podrían ver beneficiados niños, niñas y el parque?)
Infancias en el Parque la Reserva

- ¿Cómo suelen presentar el parque y su biodiversidad durante las visitas de niños, niñas, y/o establecimientos educacionales? ¿Qué temas o contenidos suelen abordar en estas visitas?
- En su experiencia, ¿Qué es lo que más les llama la atención a los niños y niñas cuando vienen al parque?
- ¿Hay algo que les gustaría mejorar o cambiar para acercarse más a los niños y niñas en sus visitas?
- ¿Qué temas o aspectos de la biodiversidad del parque consideran más importantes o interesantes para trabajar con los niños y niñas?
- ¿Qué medidas de seguridad consideras que son importantes para que las familias y los establecimientos conozcan antes de venir al parque? (¿Hay baños, zonas de descanso u otros servicios cercanos que puedan facilitar las visitas familiares o educativas?)
- ¿Existen señaléticas dentro del parque sobre la biodiversidad o sobre los caminos, para orientar a los visitantes? (Por ejemplo, sobre alguna planta que no haya que tocar, algún sendero por el que actualmente no se pueda transitar, entre otros)
- ¿Qué barreras u obstáculos has identificado que dificultan las visitas al parque? (Por ejemplo, accesos, transporte, infraestructura, entre otros)
- En su opinión, ¿Cree que se podría mejorar la experiencia de niños y niñas al visitar el parque? Si es así, ¿Qué mejoraría?
- ¿En qué lugares del parque nos recomendaría realizar estas experiencias educativas?

Preguntas dirigidas al grupo ciudadano Restauración Ecológica Villa Alemana (REVA).
Preguntas iniciales Se realizaron preguntas iniciales para conocer a los sujetos participantes y su agrupación.
Parque Reserva Villa Alemana • ¿Ustedes cuál creen que es la importancia del Parque la Reserva dentro de la comunidad de Villa Alemana? ¿Ustedes creen que es valorado por la comunidad? • ¿Creen que es importante acercar el parque y su biodiversidad a los niños y niñas? • ¿Cómo creen que podemos acercar a la comunidad específicamente a los niños y niñas al parque? ¿Cómo creen que podríamos invitarlos? • ¿Qué expectativas tienen para el futuro del parque desde su organización?

Otra herramienta de recolección de datos que se utilizó fueron las entrevistas abiertas de respuestas breves.

A continuación, se presentarán 2 tablas de entrevistas abiertas en base a su participación en el proyecto *“UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”*.

Entrevista abierta dirigida a los equipos del proyecto sobre los recursos para el Parque La Reserva de Villa Alemana.
Preguntas iniciales

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿A qué escuela perteneces? Si eres estudiante, ¿qué año estás cursando?
- ¿Cuál es tu rol y principal aporte dentro del equipo del Proyecto Reserva Villa Alemana?

Parque La Reserva de Villa Alemana

- ¿Cuáles son sus expectativas con respecto al proyecto?
- ¿Qué te pareció el parque la Reserva de Villa Alemana?
- ¿Te pareció que fuera un lugar apto para realizar experiencias pedagógicas para todos los tramos curriculares (Educación Parvularia, Básica y Media)? Justifica tu respuesta
- ¿Por qué crees que es importante acercar el parque a centros educativos?
- ¿Qué recursos didácticos crees que se pudiesen desarrollar?

Entrevista breve dirigida a los equipos técnico-pedagógicos sobre los recursos para el Parque La Reserva de Villa Alemana.

Realidad Educativa

- Nombre y apellido
- Nombre del establecimiento educativo en el que ejerce
- ¿Cuál es su rol dentro del establecimiento?
- ¿En qué nivel se desempeña?
- ¿Conoce el Parque La Reserva de Villa Alemana?

Parque La Reserva de Villa Alemana

- ¿Qué expectativas tiene respecto al uso del parque como espacio educativo?
- ¿Qué actividades pedagógicas le interesaría realizar dentro del parque?
- ¿Qué recursos informativos y/o material didáctico cree que sean necesarios para planificar una visita pedagógica enriquecedora en el parque?
- ¿Cree que sea necesario realizar material pedagógico para utilizar antes, durante o posterior a la visita? Fundamente su respuesta.
- Si en la pregunta anterior dijo que sí, ¿Qué clase de material podría ser? (Especifique para qué momento: antes, durante, o después de la visita)
- ¿Qué dificultades o limitaciones crees que podrían surgir al realizar una experiencia pedagógica en el parque?

Otra herramienta de recogida de información que se utilizó fueron los diarios de campo, que realizaban las investigadoras de las distintas experiencias en el proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”. Según Rosa Maria Cifuentes (2014) el diario de campo:

“Es una estrategia de registro, evaluación y sistematización del trabajo para rastrear la cotidianidad de la práctica, explicar el conocimiento que desde ella se puede construir, enriqueciendo y cualificando la acción profesional” (p. 90).

Durante su elaboración, Cifuentes (2014) distingue distintos momentos, en primera instancia se pueden registrar aspectos aislados o hechos desde un enfoque detallado, en segundo momento se debe establecer una reflexión crítica sobre los hechos observados y descritos anteriormente. Corresponde, además, percibir las conexiones internas, desde la

comprensión e interpretación de la realidad para buscar transformarla (Cifuentes, 2014); es relevante identificar los aprendizajes y aportes percibidos desde la identidad profesional.

Por otro lado, Sanjek, citado por Luna, Nava y Martínez (2022) alude que el diario de campo es:

(...) una técnica que mediante la creación de anotaciones funge como un apoyo a la memoria, estimulando la recreación de las vivencias experimentadas, llevando a quien escribe a la reflexión y a la autocrítica mediante un proceso catártico, y es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones personales, las frustraciones y los logros de quien escribe.

Al ser de carácter personal debido a que busca registrar las experiencias de la cotidianidad, permite enriquecer la investigación dado que facilita reconocer las diferentes perspectivas y opiniones desde una mirada crítica en base a las experiencias de las investigadoras frente a las tensiones presentadas.

A continuación, se visualizará el formato de las notas de campo elaboradas por las investigadoras.

<u>DIARIO DE CAMPO</u>
Nombre de actividad:
Fecha:
Tema:
Asistentes:
Reflexión:

Por último, se utilizó como técnica de recogida de información la revisión de documentos, estos pueden ser de carácter formal o informal y ser desarrollados de manera individual o grupal (Quintana Peña, 2006); los participantes pueden describir acontecimientos rutinarios o problemas en respecto al objetivo que se plantea abordar, además de contextualizar intereses y sus perspectivas de la comprensión de las realidades.

Según Quintana (2006) el análisis de documentos se puede desarrollar en cinco acciones:

Rastrear e inventariar los documentos existentes y disponibles; y **clasificar** los documentos identificados;

Seleccionar los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación;

Leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo;

Leer en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, a fin de construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (p. 66).

En este sentido, se analizaron actas elaboradas durante una actividad en el proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana”, con el objetivo de conocer distintas opiniones e intereses en respecto a contenidos teóricos, material didáctico, actividades educativas y mejoras que se pueden realizar en el Parque la Reserva. Además, para fomentar la cercanía de los establecimientos educativos a este. En pos de la investigación, analizamos el acta referida a los materiales pedagógicos que eran de interés de la comunidad.

3.5 Análisis de información

Como se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa consta de cuatro etapas, siendo la tercera la fase analítica. Esta fase, es parte fundamental para lograr nuestros objetivos, ya que “el resultado del análisis de los datos es lo que ha de proveernos de elementos para la interpretación tanto de los resultados analizados como de la totalidad del fenómeno, proceso o contexto estudiado” (Pedraz et al, 2014, p. 97).

Prieto Parra (s.f), divide la fase de análisis de datos en dos grandes etapas:

- **Preparación de los datos:** considera la mecánica personal de cada investigador para organizar los datos recolectados.
- **Formalización:** con los datos ya organizados, esta etapa reflexiona sobre los datos recogidos para así codificarlos según la frecuencia de tópicos e importancia del testimonio para la investigación. Ya al ser codificados, podemos realizar las categorías para la interpretación de datos, agrupando las respuestas codificadas con el material teórico previamente expuesto según la naturaleza del estudio.

Primeramente, al estar realizando el método de investigación acción, alcanzamos a recoger información sobre las expectativas para realizar cambios tangibles para la comunidad; pero, al surgir situaciones emergentes y nuevos cuestionamientos en base a las experiencias en el proyecto y las respuestas de los sujetos participantes, decidimos transitar el diseño de la investigación. De igual manera, bajo este nuevo diseño interpretativo, utilizamos los datos y el material teórico previamente recopilado, profundizando sobre estos mismos, con el propósito de analizar consecuentemente sobre la experiencia vivida por los participantes y las investigadoras.

3.6 Delimitaciones

La tesis actual está delimitada espacialmente en el Parque la Reserva Villa Alemana, ubicado en la Región de Valparaíso, enfocándose en la educación ambiental. Si bien el proyecto al que nos integramos comenzó su primera parte durante el año 2024, su segunda parte, que forma parte de nuestra investigación, se desarrolló en el año 2025.

En cuanto a lo social, los sujetos participantes incluyeron equipos educativos, profesionales de la educación, agentes del parque y de la comunidad cercana, con sus respectivos consentimientos para formar parte del estudio. La investigación trata las percepciones y experiencias relacionadas con la valoración y el cuidado de la biodiversidad presente en el parque.

Conceptualmente, se especifica el ámbito relacionado a la educación ambiental, acompañado de una mirada interdisciplinaria y participativa, considerando la valoración del entorno natural durante la primera infancia, además del rol profesional de las educadoras de párvulos en el contexto del trabajo interdisciplinario.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS Y RESULTADOS

Durante el presente apartado se expondrán los hallazgos y resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas con los distintos agentes vinculados a la comunidad cercana al Parque La Reserva (PLR), en la comuna de Villa Alemana, así como el análisis de los diarios de campo, donde se plasman nuestras observaciones como investigadoras y participantes. El objetivo central de este análisis es comprender las acciones pedagógicas orientadas a promover la valoración y el cuidado de la biodiversidad en la comunidad educativa local, explorando a su vez percepciones, necesidades e intereses tanto de los equipos pedagógicos como de otros actores presentes en el territorio. A partir de ello, se busca identificar los factores que facilitan o dificultan la realización de experiencias educativas en el entorno natural, y examinar cómo se conciben los roles de las educadoras en formación y de las infancias al momento de tomar decisiones relacionadas con estas prácticas.

Las entrevistas, documentos y diarios de campo fueron revisados, analizados y reflexionados en profundidad, lo que permitió establecer un sistema de categorías y subcategorías que organiza los temas emergentes más recurrentes y significativos para la investigación.

Con el fin de resguardar la identidad de las personas participantes, se optó por sustituir sus nombres reales mediante una simbología que se relaciona con la biodiversidad característica del parque. Así, cada entrevistado fue designado como **Astromelia**, flor nativa que forma parte fundamental del ecosistema local del PLR. Por su parte, nosotras como investigadoras adoptamos el nombre de **Cururo**, un roedor endémico de Chile característico del PLR. Esta elección simbólica cobra especial sentido al considerar que los Cururos se nutren de las Astromelias; de manera metafórica, las Astromelias (entrevistados) “alimentaron” nuestros conocimientos y comprensiones durante el proceso investigativo. Para no entorpecer la lectura, tanto las Astromelias como los Cururos serán identificados mediante una numeración consecutiva, presentada como **A(número)** y **C(número)**.

Este apartado se organiza de acuerdo con las siguientes categorías y subcategorías construidas a partir del análisis cualitativo de la información recopilada:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Interés por la vinculación con Parque La Reserva	Interés personal por vincularse
	Interés profesional por vincularse
Valoración del Parque La Reserva	Valoración del Parque La Reserva en cuanto a su importancia y beneficios
	Valoración de involucrar a los niños y niñas con la naturaleza y el Parque La Reserva
Acciones dentro del Parque La Reserva	Acciones para el mejoramiento del Parque La Reserva
	Acciones realizadas para favorecer la educación en el Parque La Reserva
Propuestas para favorecer la educación	Espacios aptos para la niñez
	Material pedagógico para la preparación de la enseñanza
	Material didáctico y/o actividades para la exploración
	Fomento por el cuidado y respeto por la naturaleza
Obstaculizadores para la utilización del PLR como	Dificultades físicas del Parque La Reserva
	Dificultades de organización

espacio comunitario y educativo	Dificultades externas al Parque La Reserva
Facilitadores para la utilización del Parque La Reserva como espacio comunitario y educativo	
Tensiones presentes en el proyecto interdisciplinar	
Percepción del reconocimiento y valoración del rol de las Educadoras	Percepción de la valorización externa del rol de la educadora de párvulos
	Sentir de las educadoras en formación sobre el rol de la educadora
Identidad profesional de la Educadora de Párvulos	

Tabla de Categorización

Creación propia, 12/11/2025

4.1 Análisis de Categorías y Subcategorías

A continuación, haremos mención de los testimonios recolectados que fuimos interpretando y cruzando con la teoría construida, tanto en el proceso de revisión bibliográfica para esta investigación, como durante nuestra formación profesional y como monitoras de gestión ambiental.

Interés por la vinculación con el Parque La Reserva

Esta categoría refiere a las razones que presentaron los entrevistados para vincularse con el PLR, donde se aprecian dos subcategorías: Interés personal desde una mirada comunitaria como parte de un sector de la localidad y desde una conexión con etapas y experiencias de su vida, e Interés profesional para desarrollar labores encomendadas y propiciar espacios interdisciplinarios.

i. Interés personal por vincularse con el Parque La Reserva

Esta primera subcategoría, busca conocer los motivos personales de los participantes por las cuales surgió o por las cuales poseen este interés de vincularse, trabajar y comprometerse con el espacio natural que representa el PLR.

Varios de los entrevistados, como **A17**, señalan que “(...) decidimos tomar la acción y plantar arbolitos nativos”, lo que **A18** complementa, explicando que la idea es “(...) seguir con este proyecto, que es plantar árboles en el Parque la Reserva, para que ese lugar vuelva a ser el bosque que era antes y, además, cuidándolo y protegiéndolo”, más adelante **A18** continúa, señalando que “para nosotros los arbolitos son seres vivos (...) Entonces, para nosotros, es un compromiso que tenemos semana a semana, vamos a cuidarlo”. Estos testimonios, reflejan el compromiso de la comunidad cercana, y la importancia de su rol para proteger el patrimonio natural que representa el PLR; según el Ministerio del Medio Ambiente (MMA, 2020) la Educación Ambiental (EA) se fundamenta como un proceso participativo, que busca desarrollar en las personas una conciencia crítica frente a los desafíos ambientales, promoviendo actitudes responsables y acciones concretas que contribuyan al equilibrio ecosistémico elementos que representan los participantes entrevistados, al ser firmes en su convicción de recuperar este espacio natural, cuidando y respetando, siendo un aporte para su comunidad y a su vez, la EA.

A19, también señala que “Cuando yo era pequeña era muy común ir a ese sector (...) es un lugar que, para mi por lo menos en lo personal, tiene varios recuerdos, harta historia y que es importante”, posicionando al espacio del PLR como parte del patrimonio natural y social que

representa para la comunidad de Villa Alemana, según la UNESCO, el patrimonio es “el legado que heredamos del pasado, que vivimos en el presente y que transmitiremos a las generaciones futuras” (s.f., párr. 1), que a su vez, acorde al Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, conforman un legado compartido para la comunidad, asignándoles un valor que se transmite y resignifica de generación en generación. Al observar el PLR como un bien patrimonial, más que solo un cerro, nos otorga la oportunidad de promocionar su respeto y educación en cuanto a este. Los participantes, también reflejan tener un apego espacial dentro de la lugaridad del PLR, entendiendo este como el cariño, interés y calma que representa este espacio para ella; al entender que este apego proviene de sus propias experiencias desde la niñez, podemos comprender que ese impacto fue lo suficientemente significativo como para mantener el interés en cuidar este espacio natural.

A2 también reconoce que es un espacio “*super lindo*”, acompañado de **A3** quien destaca que “*trabajar en un espacio natural sin tanta contaminación acústica... se escuchan los pajaritos, es otra cosa*”, reconociendo y validando elementos ambientales que, de acuerdo a Pilowsky (2014), potencian este apego espacial, como lo estético, lo natural, y los aspectos sonoros colectivos que generan bienestar al estar en el espacio.

ii. Interés profesional por vincularse con el Parque La Reserva

En esta segunda subcategoría, emergen las razones profesionales, es decir, el interés arraigado a su profesión o nivel de estudios para vincularse y trabajar con el PLR y desde allí fomentar el trabajo colaborativo, la EA y el aprendizaje integral.

A2 menciona que este espacio le “*ha ayudado harto a desarrollarme profesionalmente, a buscar bien lo que me gusta, que es el tema de la educación ambiental, y encontrar vocación*”, elementos claves para la promoción de la EA.

Al preguntarle a **A3**, cuáles son los elementos claves de su trabajo, menciona que parte importante, es el “*trabajo en conjunto con los profesionales*”, elementos que otros participantes mencionan en sus expectativas en relación al proyecto de UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana, como por ejemplo:

A4: *“(…) a partir de un trabajo multidisciplinario entre la educación, la ciencia y el diseño llegar a realizar productos tanto bidimensionales como tridimensionales que aporten al aprendizaje en terreno para los estudiantes, además ayuden a fomentar la participación de las escuelas con su comunidad”.*

A5: *“Ser un aporte a la formación medio ambiental en el sistema escolar de Villa Alemana, a través de trabajo colaborativo entre profesionales, académicos, estudiantes y profesorado sistema escolar”.*

Podemos observar que dentro de los participantes se destaca la relevancia que posee el trabajo colaborativo con los profesionales y estudiantes de diversas áreas, para así, concluir con un producto de calidad. Asimismo, podemos responder a las indicaciones que presenta la EA, al ser concebida como un proceso formativo continuo, interdisciplinario y participativo, donde los profesionales tienen el propósito de desarrollar en otros una conciencia crítica y actitudes responsables frente a los desafíos que presenta el medio ambiente, para esto, debe existir compromiso, comunicación, confianza, y colaboración entre los involucrados dentro del equipo interdisciplinario, siendo la colaboración uno de los aspectos claves, al implicar que los profesionales compartan responsabilidades al trabajar en conjunto, ofreciendo apoyo mutuamente entre compañeros para lograr este resultado ideal que se propone el grupo (EducarChile, 2013).

Además del trabajo interdisciplinar, los participantes explican que sus motivos profesionales se relacionan con la intención de llegar y ser un aporte a la formación medio ambiental de los diversos niveles educativos alrededor de la comuna de Villa Alemana, sentimiento compartido por **A6**, quien menciona que *“Espero que todo ayude a que el parque reciba a los alumnos de la mejor forma posible”*. Este mensaje coincide con **A7 Y A8**, quienes buscan *“Contribuir a mejorar el desarrollo de la educación ambiental de los establecimientos municipales de la comuna de Villa Alemana desde una perspectiva científica utilizando el Parque La Reserva como un laboratorio natural”* y *“Lograr que la comunidad escolar forme un sentido de pertenencia y entre en conocimiento de que existe un ecosistema del que somos parte y debemos cuidar”* respectivamente. **A1**, también destaca que, al

ser parte de varias organizaciones ambientales, *“siempre uno de los deseos o voluntades es llegar a las escuelas públicas. Entonces, en este momento esto que está pasando, este proyecto es como una decantación de movimientos ambientales que viene ya de hace 5 años, con la necesidad de llegar a las escuelas de una forma super directa”*, revelando así la importancia que la comunidad le otorga a la EA en los centros educativos, al igual que el equipo del proyecto.

A través de los diversos testimonios, se reconoce el interés profesional de generar un cambio en la educación, de generar una respuesta educativa orientada a promover el conocimiento y respeto por el medio ambiente, en este caso, local. Paulo Freire (s.f) explica que la educación debe ser un momento de reflexión y acción conjunta sobre nuestra realidad, fomentando la participación activa de los estudiantes, docentes y comunidades, para así transformar crítica y significativamente el mundo, lo que se traduce en un proyecto como este, que buscan conectar lo curricular con los intereses contextualizados.

Valoración del Parque La Reserva

Esta categoría refiere a la valoración que las y los participantes atribuyen al PLR, tanto en términos de los beneficios e importancia de su existencia en la comuna, como en la relevancia de acercar a las infancias al entorno natural que este espacio ofrece.

i. Valoración del Parque La Reserva en cuanto a su importancia y beneficios

En esta subcategoría se identifica la valoración otorgada por los participantes al PLR, estas apreciaciones pueden organizarse en cuatro puntos claves; beneficio ecosistémico, beneficio para el bienestar integral, beneficio comunitario, y beneficio para el aprendizaje.

Las y los participantes destacan el rol ecosistémico del parque como un elemento fundamental dentro de la comuna, **A17** señala *“Es súper importante el rol que cumple dentro de la comuna como también a nivel más macro. Estamos insertos en el corredor biológico de la Reserva de la Biosfera de La Campana-Peñuelas”*. En la misma línea, **A5** indica que *“El parque la reserva es re importante porque es la única área verde grande que tiene la comuna, como se dijo ya, tenemos, estamos bajo*

*el nivel del área verde que tenemos por habitante”. Por su parte, **A1** agrega que “el parque viene a ser un ejemplo de lo que se debería hacer en los otros territorios que abarca el corredor biológico Villa alemana, (...) pero eso debiese ser algo masivo territorialmente. Ojalá se pudiese hacer en otros parques de cerros que albergan mucha biodiversidad valiosa para la comuna”.*

En este sentido, reafirmamos la importancia del parque en el sector de Villa Alemana, debido que, es una comuna que actualmente va incrementando su urbanización, como consecuencia de esto, han disminuido los espacios naturales y se han producido áreas frágiles en el bosque nativo. Según un catastro realizado por Corporación Nacional Forestal (CONAF), se evidencio que en el año 2001 la comuna tenía una superficie de 4658,8 hectáreas de bosque nativo, las cuales en el año 2019 disminuyeron a 4260 hectáreas. El Sistema de Indicadores y Estándares de Desarrollo Urbano (SIDEU), establece que óptimamente deberían ser 10m² de áreas verdes por habitante, pero, con una superficie total de 1.083.049 m² de áreas verdes en la comuna, sólo se alcanza a 1,8 m² por habitante, sin siquiera estar cerca de alcanzar el indicador óptimo (INE, s.f). Es por ello, que la restauración y conservación de las especies nativas realizado por Restauración Ecológica Villa Alemana (REVA) ha aportado con el libre movimiento de especies y el flujo de los procesos naturales, restaurando los diversos ecosistemas. En este sentido, el MMA (2018) señala que la creación de diversos parques nacionales ha contribuido a la conservación y protección del patrimonio natural, generando espacios que no sólo resguardan la biodiversidad, sino que también fomentan la EA y el turismo sustentable.

Otra valoración que los participantes atribuyen al PLR es percibirlo como un beneficio para potenciar el bienestar integral, **A2** alude que “Yo creo que es super importante que la gente lo conozca, porque hay muchas personas que buscan este tipo de espacios como de desconexión, de como de espacio natural, de educación... y que podamos estar brindándolo, y que además sea gratis, encuentro que es super bueno”. Por otro lado, **A18** refiere “Por lo menos yo era así de las que se trepaban en los árboles, que andaba con todos los bichos en la mano, fascinada. Me encantaba mucho, de repente si yo si yo estaba triste subía un árbol a llorar, era como, yo siempre estuve muy

relacionada con la naturaleza”, también A19 menciona “Nos encanta el contacto con la naturaleza (..) Porque también es algo gratificante para nosotros, es trabajo pesado, pero también está para nosotros la instancia de compartir, de ver, no sé, de escuchar a los pajaritos, de ver al zorrito, a los cururos, no sé, también es costumbre. Esa sensación es mágica, es algo rico”, sumado a esto, A18 afirma que “la naturaleza es igual sanadora”. Esta mirada se complementa con lo planteado por Chile Crece Contigo (2015), quien señala que el vincularse con la naturaleza permite desarrollar una relación con el entorno, valorar los espacios que habitan y comprender que su historia se entrelaza con la de los otros, fortaleciendo así su vínculo con el territorio y la cultura local. El reconocer el parque como un espacio natural sanador permite promover una valoración cultural, natural y espiritual, incentivando la convivencia respetuosa y el aprendizaje colaborativo entre culturas distintas (Subsecretaría de la Educación parvularia [SdEP], 2023). Por ende, valorar el parque como un lugar único y sanador permite establecer una relación armoniosa entre comunidad y espacio natural, donde es importante respetar y cuidar sus especies nativas. Además, Cifuentes (s.f) alude que, relacionarse con la naturaleza es un acto natural del ser humano; al interactuar con nuestro medio natural cercano, se genera una conciencia medioambiental, la cual promueve oportunidades enriquecedoras para nuestro bienestar integral.

Como tercer punto clave, el PLR es visto desde un gran rol como beneficio para hacer comunidad, **A2** refiere que *“Tener este espacio así gratis es super bueno, porque igual hay otros lugares donde tenía que pagar y no toda la gente tiene para acceder a un guiado”*. Esta respuesta alude a que el parque es un espacio enriquecedor y accesible, siendo muy poco común en la V región, debido a que la mayoría de los espacios naturales resguardados limitan y cobran por su ingreso, como lo es el Parque Japonés o el Jardín Botánico de Viña del Mar. Esto crea una brecha, restringiendo el acceso universal a los parques, por lo que, el PLR permite que la comunidad cercana pueda acceder a este y lograr acercarse a la naturaleza en distintas actividades, por ejemplo, **A17** relata que *“Esto es parte de un grupo de vecinos que nos juntamos ahí en senderismo y continuamos trabajando. Somos de distintas edades, distintos sectores de la comuna de Villa Alemana”*. Se percibe

lo importante que es el parque para los habitantes de su comuna sin importar rango etario, que sea de un sector específico o actividades que les guste realizar, debido a que el parque ya se convirtió en un lugar importante para la comunidad, el cual es reconocido como un espacio para compartir.

Según el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (s.f.), el Patrimonio Cultural incluye bienes tangibles, intangibles y naturales que conforman un legado compartido para una comunidad, grupo social o cultura determinada, asignándoles un valor que se transmite y resignifica de generación en generación. Por ende, el parque además de ser un bien natural se ha convertido en un bien intangible, debido a la valoración que se le ha otorgado mediante las experiencias naturales que ofrece, como impacta su presencia en la comunidad y como de a poco las personas van generando su propio interés para vincularse a él, avanzando en la construcción de su propia comunidad, la cual es conformada por personas que cuidan y respetan la naturaleza. Para cuidar, primero se debe conocer, por lo que es importante que quienes ejercen en el ámbito educativo logren acercar desde pequeños a las infancias a sus lugares patrimoniales, para generar un apego espacial, el cual es entendido como el vínculo afectivo hacia los espacios significativos. Por ende, juega un papel crucial en la construcción de la identidad. Este apego fortalece la familiaridad, la seguridad y el confort que los niños y niñas perciben en su entorno, influyendo positivamente en su creatividad y disposición para aprender (Pilowsky, 2014).

Por último, los participantes aluden a cómo el parque ha sido y puede ser beneficioso para el aprendizaje, debido a la variedad de especies nativas que existen en el lugar. Por ejemplo, **A18** refiere *“nosotros no tenemos ningún conocimiento en el área, nosotros fuimos aprendiendo autodidactas, (..) Ahora no, conocemos que hay hartas aves diferentes en el parque. Entonces, de a poquito, ya más que como nos gusta el tema, hemos ido aprendiendo y también para poder enseñar hay que aprender”*. El que hayan aprendido de manera autodidacta refleja el parque como un espacio enriquecedor, que incentiva a aprender de manera autónoma. Además, demuestra el compromiso de la comunidad por ir mejorando sus conocimientos para potenciar la restauración y conservación del lugar. Con lo planteado, se evidencia cómo a través del trabajo comunitario, los integrantes

demonstraron disposición para aprender cosas nuevas, y a enseñar al resto lo que ya sabe, con la misión de poder dar soluciones a los diferentes desafíos que se presenten, para alcanzar un objetivo en común, elementos claves del trabajo colaborativo (Asana, 2025).

Al mismo tiempo, si nos contextualizamos en el parque como un espacio para el aprendizaje, **A11** explica cómo este espacio puede *“Contribuir a mejorar el desarrollo de la educación ambiental de los establecimientos municipales de la comuna de Villa Alemana desde una perspectiva científica, utilizando el Parque La Reserva como un laboratorio natural”*, a esto se le puede sumar lo que dice **A1**, que espera *“llegar a las escuelas de una manera más directa y más concreta, como para que las escuelas se empoderen un poco con el territorio que los rodea o con el mismo parque”*. Finalmente, **A7** alude que *“Es un lugar donde se puede impartir la educación ambiental ligada a contenidos del currículum escolar, como el cuidado del ecosistema y su diversidad junto a los desafíos ambientales de cambio global que actualmente se enfrentan”*. Los testimonios entregados reflejan como el PLR puede ser considerado como un lugar de aprendizaje para el desarrollo sostenible, un sitio donde se intentan aplicar enfoques interdisciplinarios para entender y gestionar los cambios e interacciones que se producen entre los sistemas sociales y ecológicos, gestionando la biodiversidad (UNESCO, s.f). **A1** refiere que *“como que la idea de esta educación territorial ambiental es que esta identidad y las experiencias que tengan dentro del parque tengan un sentido territorial, en vez de ir al jardín botánico donde hay muchas plantaciones exóticas, o ir al parque tricao donde hay aves tropicales puedan ir a un lugar realmente nativo o que se está restaurando para que así lo sea.”* Es ideal que el parque pueda servir como un aula natural para el aprendizaje, fomentando la educación territorial ambiental, además de potenciar el interés por aprender, permitir que las infancias desarrollen habilidades y actitudes que potencien su exploración, observación y relación con su entorno cultural y natural, al estar integrando conocimientos sobre historia, tradiciones y espacios comunitarios, de este modo, se estarían desarrollando aprendizajes significativos y contextualizados que contribuyen a su formación integral (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024).

En este sentido, **A13** refiere que *“La idea es que los estudiantes disfruten del entorno y no se convierta en un aula regular más”*. Así, se espera que los aprendizajes naturales no sean escolarizados, por ende, el parque debe permitir potenciar la exploración y el descubrimiento autónomo, sin la necesidad de un adulto guiando este proceso de manera conductista o adultocéntrica. En este sentido se debe garantizar el derecho de la participación y opinión de las infancias, dado que, su participación genera la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y confianza en sí mismos, además de contribuir a la posibilidad de actuar en otros de sus derechos y facilitar un involucramiento cívico más amplio (UNICEF, 2022). En este contexto, es de suma relevancia garantizar una participación activa a las infancias en contextos de cuidado hacia el entorno natural, según Toro & Ugarte (2018) trabajar la EA en entornos naturales permite a las infancias observar transformaciones de los ecosistemas, reconocer la biodiversidad y adquirir conocimiento sobre su cuidado, ya que les permite desarrollar una conciencia crítica ante situaciones que afectan el lugar que habitan, fomentando la toma de decisiones y acciones para lograr realizar un cambio oportuno.

Por otro lado, **A1** refiere *“Creo que es super importante, al final es por el proceso en el que están más en desarrollo de sus habilidades, están ahí bien en su neuroplasticidad neuronal, entonces finalmente todo lo que uno les entregue, les proponga, les permite explorar en esas edades, yo siento que en esas edades se van forjando sus primeros cimientos de su identidad”* destacando cómo el acercar las infancias a la naturaleza permite potenciar el aprendizaje por descubrimiento, según Cifuentes, Toro e Iglesias se favorecen las redes y conexiones internas que beneficiarán la óptima maduración biológica, despertando las ganas de aprender y de explorar, facilitando el desarrollo motriz y activando su imaginación a través del juego.

El investigador José Julián Del Pozo (2024) también reúne dentro de su artículo, *‘El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: beneficios físicos, emocionales y cognitivos’*, los amplios y diversos beneficios que podemos encontrar al relacionarnos con entornos naturales, concluyendo principalmente que la educación al aire libre favorece el bienestar físico, emocional y

cognitivo, explicando que esta exposición a la naturaleza puede reducir el estrés, mejorar el ánimo y aumentar la capacidad de resiliencia, al estimular la curiosidad y creatividad en los niños y niñas, favoreciendo su desarrollo cognitivo, capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico, no sólo individualmente, sino que también se ve beneficiado el trabajo en equipo y las habilidades sociales, facilitando así el aprendizaje individual y colaborativo.

ii. Valoración de involucrar a los niños y niñas con la naturaleza y el Parque La Reserva

Esta subcategoría alude a la valoración que atribuyen los participantes a la importancia de acercar a las infancias a la naturaleza, específicamente en el PLR.

Los participantes han demostrado estar a favor de acercar a los niños y niñas al parque, por ejemplo, **A2** refiere *“La educación ambiental es la base igual al futuro, y si desde chicos les empiezan a inculcar como respetar el entorno, porque es tan importante cuidar a la naturaleza y cómo nos afecta también a nosotros en nuestra vida diaria yo creo que, cumple un rol fundamental”*. En concordancia a cómo nos afecta en nuestra vida cotidiana **A8** alude que *“Es fácil olvidar que somos parte del ecosistema, y acercar el parque sería una buena forma de recordar esto”*, por último, **A3** refiere *“Claro, como dice (..), las niñeces son las bases de nuestro futuro, osea ¿si no les enseñamos ahora qué mundo vamos a tener más adelante?”*. Lo expresado por los participantes dan a entender que es importante enseñar e involucrar desde pequeños la EA, pero, no debemos descuidar la participación y el involucramiento de niños y niñas en este momento de la vida, pues, las infancias son hoy, por lo que al no favorecer el desarrollo de personas activas, con valores y comportamientos sustentables y sostenibles para un mundo mejor, seguiremos esta línea de deterioro medioambiental, contribuyendo al avance acelerado del cambio climático. El MMA (s.f) declara como objetivos de la educación ambiental: Crear conciencia ambiental, generar conocimiento, promover la participación activa, fomentar actitudes responsables, desarrollar habilidades para la toma de decisiones y fortalecer la capacidad de análisis y evaluación. Es fundamental acercar a las infancias desde una EA para generar una conciencia crítica acerca de su realidad, en que logren reconocer problemas que no solo pueden afectar de manera individual, sino más bien todo su ecosistema.

Cuando los niños y niñas son actores protagónicos desde pequeños a experiencias relacionadas con la naturaleza y la biodiversidad, se fortalecen conocimientos, actitudes y habilidades, las cuales les permiten comprender para valorar y cuidar desde el respeto su entorno natural y sociocultural (MMA, 2020).

En esta línea, los participantes indican que se debe promover el contacto con la naturaleza, con el fin de conocer para cuidar. Por ejemplo, **A18** manifiesta *“La idea de nosotros es que los niños se ensucien, que jueguen con tierra (...) Entonces, igual la idea es igual que de chiquitito encantarlos ojalá con la naturaleza”* y continúa diciendo *“es fundamental que los niños se acerquen a la naturaleza, como decía, que se empapen, que se fascinen, (...) Entonces, a nosotros nos gustaría mucho que ellos volvieran a contactarse con la, con la naturaleza y aprender, porque uno también si aprende, cuida y quiere.”* De estas valoraciones se puede inferir la necesidad de resignificar el contacto con la naturaleza, ya que, por características de nuestra sociedad, en una era digital, las calles, parques y áreas verdes han sido reemplazadas en gran medida por pantallas, las que ofrecen entretenimiento, pero nos alejan del aire libre lo que impacta en la salud física, mental y el desarrollo cognitivo (Arab y Sommer 2025).

Estos autores también indican que, estar en la naturaleza hoy pareciera visualizarse como algo esporádico y se debería retornar esta conexión con un entorno menos saturado de elementos artificiales y así aprender de otra forma, con una mirada sensible. Para **A2** *“adquirir el conocimiento, a ellos como que los ponen feliz, porque ya no es que miran el mundo de la misma manera, como que le da como más sentido a lo que observan (...) han venido colegios que no tienen cómo esta conexión con el medio ambiente, y a veces cuando llegan acá, llegan con una percepción, así como “ooh que fome y ¿este es el huerto del parque?” y después me gusta, porque se van como con otra idea, les, le gusta lo que aprenden (...) le cambias la visión, (...) disfrutan harto, igual aprenden cosas nuevas que no sabían y que a veces están en nuestra vida cotidiana”*.

Sin duda realizar estas actividades promueve el crecimiento de distintas áreas del desarrollo. Los entrevistados lo ven como algo que posibilitará el resguardo del mundo, así **A2** declara: “es

importante porque básicamente estás cuidando su propio mundo, su propio espacio, su comuna, su zona de confort (..) que sepan de pequeños que todo acto que hagan les va a influir cuando estén más grandes” y en efecto, la desinformación acerca de la naturaleza nos hace ser ignorantes de esta, lo cual ha provocado una despreocupación enorme sobre lo que le sucede a los entornos naturales cercanos, pero también resulta importante reflexionar sobre todos los otros beneficios que conlleva el desarrollar actividades al aire libre, como beneficios cognitivos, sensoriales, espaciales, trabajo colaborativo, respeto a normas y medidas de seguridad, además del compromiso con el mundo natural.

Acciones dentro del Parque La Reserva

Esta categoría reúne las acciones que se han realizado dentro del PLR en pos al mejoramiento de este. Dentro de esta se pueden evidenciar las acciones que se han ejecutado para un mejoramiento del espacio natural y para favorecer la educación en él.

i. Acciones para el mejoramiento del Parque La Reserva

Las comunidades cercanas han referido que constantemente buscan el mejoramiento del parque, por ejemplo, **A18** refiere *“nos constituimos legalmente podemos postular a distintos proyectos”* más adelante, continúa diciendo que *“nosotros, como te decía, nosotros nos movemos, buscamos proyectos, invertir toda la plata que nos conseguimos, todo va para el parque”*. Demostrando un compromiso por generar un espacio natural de calidad y sostenible para la comunidad desde un interés colectivo. Este compromiso se puede destacar al ver cómo han enriquecido su EA mediante el trabajo de mejoramiento para el parque, ya que han potenciado competencias para la acción y contribución en su formación como ciudadanos responsables ante el entorno (Novo, 1996). Por otro lado, **A2** refiere *“(..) Cuando nosotras llegamos se empezaron a hacer las visitas y no había nada, no había material, no había impresora a color entonces teníamos como que jugárnosla para hacer un guiado”*. Nuevamente se evidencia un compromiso ante el mejoramiento de calidad que le entregan los profesionales encargados del parque hacia sus

visitantes, aludiendo la adaptación de experiencias significativas y provechosas en términos de aprendizaje.

ii. Acciones realizadas para favorecer la educación en el Parque La Reserva

Esta subcategoría corresponde a las acciones que se han realizado para favorecer la educación en el parque, ya sea desde la preparación y adaptación de los espacios hasta diversas estrategias de aprendizaje implementadas por distintos actores. Los contenidos de aprendizaje que se trabajan en el parque según **A2** son *“la flora y fauna del parque principalmente, funga que son los hongos muy poquito”*, debido a que el parque contiene una variedad de especies nativas como lo es el boldo, quillay o el zorro chilla, en los cuales existe gran conocimiento de estos, mientras que de funga no se posee mucha información dentro del Sistema de Información y Monitoreo de Biodiversidad del MMA.

Varios participante han afirmado que las experiencias de aprendizaje en el parque son adaptadas según el rango etario de quienes los visitarán, sobre todo con las infancias, por ejemplo **A2** señala que *“A todos se les hace como un recorrido guiado base, que es como una ruta ya establecida ehh, pero se adapta según el rango etario del grupo, (..) si son niños más pequeñitos, yo obviamente, las charlas o las instancias donde yo hablo no son tan técnicas como si se las hiciera a un grupo de niños más grandes, entonces como en general es el mismo contenido, pero adaptado según la edad del grupo”*.

Por su parte, **A18** refiere *“Cuando salimos de la pandemia, también muchos colegios, jardines infantiles nos buscaban para hacer actividades y en ese momento tuvimos actividad. (...) entonces lo que hicimos fue trabajar lo más didácticamente que pudimos con material, reciclaje, que plantaran la semillita, que trabajaran con la semilla, cosas así, (...) Una persona que también está en relación con nosotros, que es dibujante, nos hizo como un taller para nosotros para aprender a dibujar. Y ahí nos enseñó como un par de cositas que le podíamos hacer como actividad a los niños chicos”*. En este sentido, se vuelve a observar un compromiso de aprender para poder enseñar, ya que, a pesar de no ser profesionales de la educación, constantemente van perfeccionando las experiencias que les

entregan a las infancias, con el fin de crear experiencias significativas e innovadoras, permitiendo que la EA que le otorgan a las infancias perdure en su construcción de identidad, motivándolos a realizar acciones concretas y sostenibles dentro de la comunidad educativa (Toro & Ugarte, 2018).

Propuestas para favorecer la educación

Esta categoría concentró las diversas propuestas que sugirieron los participantes para favorecer la educación ambiental en los niños y niñas dentro del PLR, expresando ideas que iban desde lo físico hasta lo teórico. Dependiendo de la naturaleza de cada propuesta, se realizaron cuatro subcategorías para explicar cada idea en profundidad: Espacios aptos para la niñez, Material pedagógico para la preparación de la enseñanza, Material didáctico y/o actividades para la exploración, y Fomento por el cuidado y respeto por la naturaleza.

i. Espacios aptos para la niñez

Aquí, se analizaron las opiniones de los participantes en cuanto al espacio físico del PLR, donde se evidenció la intención de generar espacio aptos, cómodos e interesantes para los niños y niñas de la primera infancia, como menciona **A12**, quien explícitamente estipula que *“me gustaría que el Parque pudiese otorgar mayores espacios educativos acordes a nuestros niveles de atención”*; para esto, entrevistados coinciden en que el lugar debe de ser accesible, **A13** espera que el espacio sea un lugar *“De encuentro con la comunidad familia- escuela. Seguro y accesible para todos/as quienes lo deseen visitar”*, y **A12** indica que cree necesario tener *“Recursos que indiquen rutas de trabajo basadas en la edad y accesibilidad para los niños y niñas”*. Diversos autores y entidades, como la Defensoría de la Niñez, explican como la responsabilidad de hacer partícipes e integrar a los niños y niñas en nuevos espacios, recae en el Estado, pero que también es trabajo de los adultos presentes en su comunidad, por lo que es importante crear ambientes saludables y accesibles para incluir a las niñeces de forma segura.

Entrevistados, al preguntarles cómo creen que se podría mejorar la visita de los niños y niñas en el PLR, destacan el uso de espacios de juegos recreativos, **A3**, menciona que podrían *“tenerle*

más atractivos a los niños para que lleguen, para que ellos el fin de semana le digan a los papás “llévame al parque”. Que quieran venir y que no vengan a través de una actividad escolar”, lo que respalda **A2** al rescatar testimonios externos: “Yo a veces hablo con los usuarios que andan por acá y me dicen “No si ella viene por los juegos” o “A él le encanta venir acá por los juegos”, entonces, obviamente un niño es más visual, y si le metí juegos se va a entretener”, aclarando que con “juegos”, se refieren a juegos típicos que podemos encontrar en plazas, como el sube y baja, o resbalines.

Y claro, quizás, este tipo de juegos no favorecen directamente la educación ambiental o la exploración del entorno natural, pero sí facilitan y motivan las visitas a la reserva en familia, y siendo la familia el primer espacio de socialización, donde los niños y niñas incorporan costumbres y valores culturales, se da la ocasión de conocer este territorio y ser atraído por lo natural generando conexiones y favoreciendo aprendizajes con sentido identitario.

De esta manera, se logrará construir educación patrimonial, la cual según Del Pozo (2014), promueve conectar a los niños y niñas con su entorno cultural y natural desde edades tempranas, construyendo conciencia de pertenencia, respeto por la diversidad y responsabilidad hacia su comunidad y su entorno.

ii. Material pedagógico para la preparación de la enseñanza

En esta subcategoría, se concentraron las propuestas sugeridas por los y las participantes en cuanto a material informativo o pedagógico sobre el PLR y su biodiversidad, con el fin de prepararse con el material teórico con rigurosidad científica y sobre el contexto, previo a la visita. **A15**, comenta que le gustaría poder disponer de “*Información sobre la historia, flora, fauna, senderos, zonas de uso permitido, normas de convivencia, etc*”, al igual que varios encuestados, quienes sugirieron diversos formatos, tales como: **A14**: “*Presentación de power point, guías de trabajo*”, **A13**: “*Presentaciones con ilustraciones de la flora y fauna que encontraremos, las rutas que utilizaremos*” y **A16**: “*Preguntas guía, mapas del recorrido, videos breves o lecturas introductorias*”.

Entre otros formatos, surgieron estas propuestas más que como un material directamente dirigido para los niños y niñas, como un recurso previo para los docentes y educadores, para tener a

disposición un material informativo que les permita manejar el tema y realizar una transposición didáctica acorde al nivel curricular con el que están trabajando, concordando con las opiniones recogidas en el documento de análisis que resume las ideas relacionadas a los materiales y actividades de los docentes involucrados con el proyecto UVA 2295, donde se declara que les gustaría saber sobre *“la socialización de normas de comportamiento dentro del parque, la sensibilización y transposición didáctica sobre los contenidos que ofrece el terreno”*. El Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia (MBE EP, 2019), indica que las y los educadores deben de actualizar constantemente sus saberes, y así trascender la mera transmisión de contenidos, y poder realizar adecuaciones en la teoría según la diversidad que se presente en el aula, y así ejecutar experiencias de aprendizaje congruentes con su realidad.

En cuanto al contenido de estos materiales, se habla sobre conocer un poco más sobre las especies que conforman la diversidad del PLR, pero también **A1** menciona que *“Yo creo que lo más importante sería cómo mostrar los vínculos entre las especies, que son super importantes, que son super endémicos, nativos de la región, que son frágiles, que dependen de, cómo cuando hablamos de cururos o de mariposas que dependen de tal flor, como esas relaciones simbióticas que hay entre especies son tan frágiles y que no hay en otros ecosistema (...) Y que aprendan un poco, que aprendan de lo que hay acá, ya que, lo que hay acá no es un conocimiento tan accesible, como en cosas que uno se mete en cosas del currículum y, no sé, ehh te tiran copihue, araucaria, no sé, cosas que aquí ni siquiera hay mucho, no sé, entonces capacitar en cosas bien concretas que hay acá”*, destacando la importancia de conocer sobre la interrelación entre las diferentes especies y pertinencia territorial.

También, enfatiza en que el parque *“alberga asombro, sentido simbólico de algo que tengo que defender que está aquí donde yo vivo, y es también científico, y creo que es importante abordar esas particularidades muy especiales de la biodiversidad de acá”*. En este último punto, coincide **A19**, quien destaca que *“(...) en el colegio muchas veces nos enseñan sobre distintos animales, pero no sobre fauna o flora, digamos, nativa”*.

Dentro de los objetivos de aprendizaje y núcleos presentes en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) se consideran contenidos favorables para la EA, como la gestión de residuos, los estilos de vida sostenibles, entre otros, como el conocimiento de la biodiversidad, pero normalmente esta biodiversidad que se trabaja es a modo global, enseñándole a los niños y niñas sobre los animales de la selva o el mar, pero no sobre las especies nativas y endémicas de su localidad, **A19** luego menciona que *“ojalá existiera de verdad algo dentro de la malla curricular de, de los pequeñitos, asistir al cerro, conocer, como dice la ..., hay niñitos que a veces no saben, ni siquiera conocen una gallina”*, resaltando la importancia de una enseñanza más cercana, acorde a la realidad de los niños y niñas. El MMA (2020), señala que para concretar la Educación Ambiental desde la infancia, se requiere potenciar en los niños y niñas la observación, indagación y reflexión de los fenómenos de su propio entorno, para así promover la comprensión contextualizada de los fenómenos ambientales y la biodiversidad, razón por la cual estos conocimientos por el entorno cercano deben ser explorados, primeramente por los adultos encargados de la educación de las infancias, para así lograr aprendizajes concretos y fidedignos en relación a los contenidos de esta biodiversidad.

iii. Material didáctico y/o actividades lúdicas para la exploración

En esta subcategoría se analizan las sugerencias de material didáctico enfocado en los niños y niñas, junto a las actividades lúdicas que potencian el aprendizaje por descubrimiento y exploración autónoma. Revisando el documento de análisis, al preguntarle a los docentes parte del proyecto UVA 2295 qué actividades les gustaría realizar dentro del parque, se menciona *“el descubrimiento autónomo de las oportunidades de aprendizaje que presenta el parque. Se espera que, en lugares seguros, los niños puedan recorrer, manipular, e investigar por su cuenta. Planteando una mirada constructivista, se busca el “aprender haciendo”, esperando que los niños/a: investiguen, experimenten, crean, conozcan y gocen de la experiencia en el parque. Uno de los grupos menciona que si van a realizarse visitas guiadas, que sean más lúdicas y concretas. Dentro del mismo ámbito, se recomendaron hacer actividades lúdicas, como: búsqueda del tesoro, la mesa pide, u otros”*.

Elementos que coinciden con los testimonios como el de **A16**, quien menciona que se podrían realizar jornadas de *“Exploración de flora y fauna local: Observación directa de plantas, insectos y aves para aprender sobre ecosistemas, biodiversidad y ciclos de vida”*, acompañados de testimonios como el de **A13**, que sugiere actividades de *“Reforestación, limpieza de áreas, identificación de especies, observación de espacios, trekking”*, **A10**, *“Picnic , caminatas, observación de especies”*, y otros comentarios resaltando el trekking y la observación intencionada, inclusive, **A9**, propone la idea de *“plantar algo significativo”*.

Este tipo de actividades ayudan a trabajar la EA, ya que les permite a los niños y niñas observar transformaciones de los ecosistemas, reconocer la biodiversidad y reflexionar sobre el cuidado de su entorno (Toro & Ugarte, 2018), y, además realizar actividades como el trekking o las caminatas ayuda a promover estilos de vida saludable, al entregarles oportunidades desafiantes a los niños y niñas que los incentiven a evitar el sedentarismo. Como educadoras de párvulos en formación, conocemos que nuestra labor implica ofrecer instancias en las que los niños y niñas puedan conectarse con la naturaleza, ya sea apreciándola, realizando actividad física, expresión corporal, o simplemente en el juego al aire libre.

Para acompañar estas actividades de exploración autónoma del entorno, también se propusieron materiales didácticos, tales como **A15**, quien menciona que incluiría en el recorrido *“Lupas, binoculares, cosas que ayuden a la exploración, etc”*, elementos que a su vez podrían ser acompañados de, como menciona **A12**, *“material didáctico como libros sensoriales, audios y explicaciones de las especies presentes en el Parque sin la necesidad de recorrerlo con un guía”*. Según **A1** *“si no hay alguien haciéndote el guiado de especies quedas ahí como a libre albedrío y el profe muchas veces tampoco tiene muchos conocimientos sobre las cosas y como para cambiar ese enfoque expositivo creo que hace falta eso, mobiliario con el que puedas estar por ti mismo, donde puedas estar revisando las cosas, tocando, oliendo”*, explicando a su vez que *“hace más falta mobiliario sensorial, tipo museo interactivo mirador en donde los niños pudieran explorar por sí mismos y bien autónomamente”*.

Estos recursos potenciarán la exploración y el descubrimiento autónomo, que, si bien puede ser acompañado por la mediación de los adultos cercanos para seguir estos procesos de indagación, la idea es que no interfiera en ellos (Toro & Ugarte, 2018). Estos momentos de curiosidad y exploración se les da el espacio y la oportunidad para desarrollar habilidades, actitudes, conocimiento, capacidad de observación y potenciación del conocimiento científico. Asimismo, disponer de elementos sensoriales, aporta a la construcción de aprendizajes significativos, según el principio de significado de las BCEP (2018), ya que al presentarles a los niños y niñas oportunidades de exploración, interacción, y juego lúdico, gozoso, práctico y sensitivo, podrán vincular estas nuevas habilidades o aprendizajes con su vida cotidiana.

A1, también destaca el uso de juegos, que podrían posicionarse durante la visita o después de esta, como: *“(...) juegos tipo plaza más relacionados con la biodiversidad”, “(...) trasvasijar, pero con temáticas más nativas, como el pajarito lleva esto”, “No sé, como una búsqueda del tesoro con pistas y que te haga descubrir diferentes especies, juegos de mesa también que puede ser de cosas del mismo parque, juegos más tipo circuitos motrices, pero que mezclen contenidos del bosque esclerófilo, por ejemplo, o de las especies de acá, o pequeños kits, o de pequeñas cajitas y que cada cajita sea como un juego grupal donde los niños puedan hacer una actividad”, o “(...) el mismo kamishibai (...), como que podrían estar apilados por edad más o menos y por reinos no sé, y diferentes juegos, cosas listas que sea llegar y usar, como las pistas de Blue. No sé, que tengan que buscar, investigar o simón dice con pistas, o con órdenes, descubrir un misterio, pero no sé, como cosas que los motiven a buscar especies”.*

Ahora bien, en el acto de registro de la actividad con docentes, se menciona que estos materiales didácticos se pueden socializar dentro del aula, para *“reforzar el contenido aprendido, a través de experiencias sensoriales con elementos naturales del parque, láminas, cuentos, obras gramaticales, u otros”*. Durante la primera infancia, el juego es la estrategia principal para motivar, enseñar y conectar con los niños y niñas, para lograr aprendizajes significativos, las BCEP (2018), al referenciar precursores como Brunner, Piaget y Vigotsky, indican que el presentarles juegos al aire

libre —con o sin material tangible— fomenta la actitud positiva hacia el entorno natural, ya que el juego y las actividades lúdicas impulsan el desarrollo de funciones cognitivas superiores, relacionadas a la socialización, el afecto, y el desarrollo del aprendizaje, a través de elementos motivantes, entretenidos y flexibles frente al interés de los niños y niñas.

Finalmente, **A12** también menciona que se podrían realizar *“actividades que abarquen el fomento lector, el vínculo familiar, conocimiento de ciencias y resolución de problemas”*, testimonio congruente con las ideas planteadas por los docentes participantes del proyecto, quienes destacan *“la importancia del trabajo con las familias, incorporando experiencias como collage, reforestación y actividades conjuntas que refuercen el sentido de comunidad y pertenencia”*; la Educación Ambiental, posee la cualidad de tener un enfoque transversal, dado que la naturaleza se encuentra presente en cada ámbito de nuestra vida, es sencilla de incluir en el currículum, y así trabajarla con otros elementos clave de la formación de la primera infancia, como lo propuesto por **A12** anteriormente, es decir, el fomento lector, el vínculo familiar, el pensamiento científico-matemático, la autonomía, convivencia y ciudadanía, presentando la oportunidad de realizar experiencias de aprendizaje globalizadas y aún más significativas.

iv. Fomento del respeto y cuidado por la naturaleza

Como última subcategoría, se incorpora la necesidad e interés de los participantes por realizar actividades, materiales o espacios que fomenten el respeto y cuidado de la naturaleza. Si bien esta subcategoría está inherentemente relacionada con las demás, algunos de los entrevistados le otorgan un mayor énfasis al cuidado medioambiental, como **A13**, quien desea que el PLR sea *“(…) un espacio de apoyo al trabajo de educación medioambiental”*, o **A16**, quien espera que se *“fomente el respeto y cuidado por el medio ambiente mediante la observación y exploración directa del entorno natural”*. **A17** también recalca que la idea es que *“(…) lo respeten también y que sepan, que aparte de las visiones que tiene la DAM, restauración, o sea, conservación, educación y recreación, que sean más tirados hacia la conservación y la recrea, la educación”* y **A18** declara *“Queremos que el parque ojalá se difunda más pero que se use con respeto”*. Frente a estas necesidades, podemos comprender

que, al otorgar espacios naturales donde los niños y niñas puedan ser protagonistas de su aprendizaje, se fortalecen los conocimientos, valores y actitudes que les permiten comprender, valorar y cuidar desde una mirada respetuosa su entorno, construyendo así su conciencia ambiental desde la experiencia.

Obstaculizadores para la utilización del Parque La Reserva como espacio comunitario y educativo

Esta categoría reúne todos aquellos factores que dificultan, limitan o impiden que el PLR sea utilizado plenamente con fines educativos y comunitarios. Incluye tanto elementos internos del parque como condiciones externas, permitiendo identificar las barreras que restringen la participación, la accesibilidad y la implementación de actividades pedagógicas y comunitarias en este espacio. Dentro de esta categoría se pueden evidenciar las dificultades físicas, de organización y externas al PLR.

i. Dificultades físicas

Las dificultades físicas se refieren a las limitaciones materiales y estructurales presentes en el PLR, especialmente aquellas relacionadas con el estado del terreno, la accesibilidad, la insuficiencia de infraestructura y la presencia de barreras que dificultan la movilidad y el uso seguro del espacio. Estas condiciones inciden directamente en la participación autónoma de los niños y niñas, restringiendo sus posibilidades de exploración, desplazamiento y aprendizaje en entornos naturales.

Tal como señala la Municipalidad de Villa Alemana (2021), si bien el parque no constituye un espacio educativo formal, cuenta con zonas recreativas y educativas, como áreas de picnic, espacios destinados a talleres y capacitaciones, y un laboratorio natural para la identificación de especies nativas, que permiten desarrollar experiencias pedagógicas al aire libre. Por ello, las condiciones físicas del parque adquieren especial relevancia al planificar actividades educativas, ya que determinan el nivel de seguridad, acceso y autonomía que los niños y niñas pueden ejercer durante una salida pedagógica.

En esta línea, los testimonios de los entrevistados evidencian diversas barreras físicas que dificultan la visita del parque. **A3** destaca particularmente problemas vinculados a la accesibilidad y la conectividad con el entorno urbano, señalando que *“lo que dificulta la visita al parque primeramente es la ubicación de este, ya que igual estamos un poquito alejados de la locomoción colectiva, entonces igual eso le complica a los usuarios: poder llegar y dirigirse al parque no es de fácil acceso, ‘no está a la pasada’, por decirlo de una forma más coloquial”*.

Este testimonio de **A3** sobre la dificultad para llegar al parque debido a su ubicación y la limitada locomoción colectiva no solo evidencia una barrera física, sino también una problemática logística más estructural. Según las regulaciones sobre salidas pedagógicas del Ministerio de Educación (2018), estas actividades deben planificarse considerando detalles del transporte, tales como la forma de traslado y la identificación del vehículo. Además, en contextos donde no se dispone de transporte institucional o municipal, el costo de la movilización suele recaer en las familias, lo que puede generar desigualdad en la participación y, en algunos casos, llevar a que los establecimientos opten por no realizar este tipo de salidas. Esto limita la utilización del parque como recurso pedagógico y condiciona la autonomía de los equipos educativos para planificar experiencias al aire libre, aun cuando el MINEDUC (2018) y la SDEP (2019) enfatizan que incluso los espacios no formales deben de ser accesibles, inclusivos e intencionados para favorecer el bienestar integral, la participación y el juego libre de la primera infancia.

En la misma línea, **A2** revela dificultades relacionadas con la topografía del terreno, comentando que *“(...) porque el tema complicado ahí es la bajada. (...) no se puede dejar bajar ahí a los niños”*. A ello, se suma que el recorrido exige un esfuerzo físico considerable para los niños y niñas más pequeños, quienes *“(...) normalmente no suben a los miradores, es mucho para ellos. A menos que vengan con apoderados”*.

Ambos testimonios evidencian como la inclinación del terreno, las pendientes pronunciadas y la exigencia física del recorrido restringen la participación autónoma de la primera infancia y dificultan asegurar condiciones de seguridad durante la salida pedagógica. Estas limitaciones, propias de la

topografía del PLR, pueden llevar a los equipos pedagógicos a descartar su uso como espacio de aprendizaje al aire libre, especialmente cuando las características del entorno superan las posibilidades motrices de grupo.

La Guía Metodológica de Educación Ambiental al Aire Libre (MMA, 2015) subraya que, para garantizar experiencias pertinentes y seguras, es necesario evaluar previamente las condiciones del terreno, anticipar riesgos y contextualizar las actividades según las capacidades físicas y actitudinales de los niños y niñas. Asimismo, la normativa vigente sobre salidas pedagógicas (Circular N°0482/2018) exige altos niveles de supervisión adulta y evaluaciones de riesgo antes de autorizar una actividad. Cuando el recorrido presenta pendientes o tramos que requieren apoyo constante, estas exigencias aumentan significativamente, especialmente si no se cuenta con suficientes adultos acompañantes. Tal como menciona **A2**, no siempre es posible contar con apoderados disponibles para apoyar los desplazamientos, lo que incrementa las dificultades organizacionales y puede llevar a que la actividad no sea viable.

Finalmente, **A3** enfatiza la falta de accesibilidad universal y de infraestructura adecuada para la primera infancia, afirmando que *“Después, está la barrera que está en el parque, ya que, si bien hay un sendero más o menos accesible, el parque no tiene accesibilidad universal por completo, ni en sus letreros. El tema como más físico, el parque claramente le falta harto mobiliario para ser más atractivo para los niños”*.

Este testimonio se vincula directamente con los lineamientos que destacan la importancia de generar ambientes inclusivos y accesibles en todo espacio educativo, formal o no formal. La ausencia de senderos plenamente accesibles, señalética adecuada y mobiliario pensado para la primera infancia limita las posibilidades de juego, exploración, desplazamiento y participación plena de los niños y niñas, afectando especialmente a quienes requieren mayores apoyos.

Asimismo, diversos estudios sobre el diseño y uso del espacio público evidencian que estos lugares suelen responder a criterios urbanos generales y no necesariamente a las necesidades específicas de la infancia. Por ello, muchos parques y áreas naturales carecen de elementos de

accesibilidad, seguridad o señalética adaptada, lo que refleja que los niños y niñas no siempre son considerados como usuarios centrales del espacio público. En consecuencia, aun cuando un parque posea valor ecológico o recreativo, la falta de infraestructura inclusiva restringe su uso pedagógico y reduce su potencial formativo para la primera infancia.

Cifuentes, Toro e Iglesias (s.f.) destacan que la interacción con la flora, fauna y funga del entorno cercano, como lo es con el parque, favorece habilidades motrices, el desarrollo de conciencia ambiental y experiencias de descubrimiento esenciales para el aprendizaje significativo. Sin embargo, cuando el espacio presenta barreras físicas, estas experiencias se ven restringidas, reduciendo el acceso a entornos naturales y potenciando la permanencia en espacios cerrados. Esta situación evidencia la necesidad de que las autoridades locales inviertan y presten mayor atención a la mejora y adecuación de dichos espacios.

ii. Dificultades de organización

Las dificultades de organización corresponden a los obstáculos que afectan la coordinación, planificación y gestión de las actividades en el PLR. Estos desafíos incluyen factores administrativos, limitaciones de tiempo, escasez de recursos y problemas de liderazgo entre los distintos actores vinculados al uso educativo y comunitario del espacio. Tales factores repercuten directamente en la distribución de tareas, la ejecución de guiados, la gestión de la demanda y la relación entre el parque, los establecimientos educativos y las familias, condicionando la capacidad de los actores involucrados para sostener y ampliar las actividades que ofrece.

Las entrevistas evidencian que los procesos administrativos municipales constituyen una dificultad relevante para la organización del trabajo en el parque. **A2** describe esta carga señalando que “(...) *todo lo que significa trabajar en la municipalidad, conocer los procesos administrativos, a veces igual son un poco abrumadores*”. Esta misma complejidad se entrelaza con la falta de recursos disponibles, lo que limita tanto la planificación como la capacidad de dar respuesta al creciente interés de la comunidad.

A3 profundiza en ello al afirmar que *“lo que nos falta es recursos. Esto, al ser municipal, las demandas son demasiadas y los recursos, los presupuestos que tenemos asignados para potenciar el parque son muy poquitos, entonces va todo de la mano”*. De manera similar, **A1** enfatiza que *“muchas de las oportunidades que tengan los niños dependen de la administración de los recursos que tenga el beneficio, o la corporación municipal”*.

Estos testimonios demuestran que muchas dificultades no provienen directamente del trabajo pedagógico de los establecimientos educacionales, sino de barreras administrativas y estructurales que condicionan la iniciativa educativa en espacios comunitarios. En esta línea, la Política Nacional de Parques Urbanos señala que la gestión de estos espacios requiere una “coordinación compleja entre diversas instituciones y actores”, lo que genera procesos burocráticos que demoran la toma de decisiones y la ejecución de acciones (Ministerio de Vivienda y Urbanismo [MINVU], 2020). Asimismo, Knust Dragunski (2024), advierte en investigaciones recientes, relacionadas con la educación en la naturaleza en Chile, que las comunidades educativas deben enfrentar una “cultura burocrática” que no solo retrasa la implementación de actividades, sino que también limita la innovación pedagógica necesaria para desarrollar experiencias significativas con la infancia.

En el caso de proyectos educativos, como señala Dragunski (2024), desarrollados en contextos naturales, estas barreras administrativas dificultan la planificación sostenida, la articulación intersectorial y la capacidad de los equipos pedagógicos para incorporar metodologías activas — como la exploración guiada, la indagación o el aprendizaje basado en experiencias— que requieren tiempo, coordinación y autonomía profesional. Para la primera infancia, esto implica que procesos lentos o poco claros pueden suspender actividades que favorezcan el juego libre, la curiosidad y el aprendizaje situado, reduciendo el acceso a experiencias que son fundamentales para su desarrollo integral.

Otra dificultad identificada es la gestión de los guiados frente a una demanda que supera ampliamente la capacidad del equipo. **A2** comenta que, *“(…) si permitimos que vengan todos juntos se generaría igual como un caos y no se cuidaría como corresponde el espacio, entonces ahí es*

como, *al primero que solicitó la fecha se le reserva*". Sin embargo, esta forma de asignar cupos implica que algunos grupos queden afuera, especialmente cuando hay más solicitudes que disponibilidad. Además, la misma entrevistada reconoce el desgaste físico asociado a esta tarea; *"antes yo reservaba hasta 4 guiados diarios y después quedaba muerta"*, lo que finalmente obligó a disminuir la cantidad de visitas recibidas por día según sus testamentos.

El problema central no es solo logístico, sino también educativo, cuando un grupo es priorizado y otro queda afuera o en lista de espera, quienes no alcanzan este cupo, debido a que priorizar a los grupos que hayan pedido primero la visita, los demás pierden la oportunidad de vivir experiencias significativas en contacto con la naturaleza. Para muchos niños y niñas, especialmente de establecimientos con menos recursos o con menor apoyo familiar, el parque es uno de los pocos espacios dentro de la comuna donde pueden ir a explorar, jugar y desarrollar aprendizajes vinculados al entorno natural. Diversos autores sostienen que el acceso a ambientes naturales tiene efectos positivos en el bienestar, la curiosidad, la autonomía y el desarrollo integral de la infancia; por lo mismo, limitar esa experiencia no solo afecta la planificación, sino también las oportunidades formativas de quienes quedan fuera (Knust Dragunski et al., 2024).

La organización también se ve afectada por la falta de difusión institucional del parque y el poco conocimiento que la comunidad tiene. **A19** señala que *"incluso vecinos de donde vivo yo que no tiene ni idea qué está ese parque, entonces se ha ido conociéndose cada vez más, pero aún falta mucho, falta mucho por hacer en ese aspecto"*. **A2**, refuerza esta idea al mencionar la ausencia de materiales de comunicación pública; *"por ejemplo nosotros no contamos con apoyo o gráficas que den a conocer el parque en la vía pública, como para implementar ese tipo de carteles que diga como "Visita el Parque La Reserva", eso actualmente no lo tenemos"*.

Aunque este aspecto no constituye una de las principales dificultades, sí se relaciona con un punto relevante; para que un espacio educativo no formal pueda cumplir su función comunitaria, primero debe ser reconocido por quienes podrían utilizarlo, la participación comunitaria aumenta cuando existen canales claros de información y cuando los espacios se integran en la vida cotidiana

del territorio. En esta línea, la falta de difusión reduce el alcance pedagógico del parque, ya que limita que más establecimientos, familias y organizaciones lo identifiquen como un recurso formativo disponible, restringiendo su potencial educativo y comunitario.

Finalmente, algunos testimonios evidencian que la sobrecarga laboral y emocional en los establecimientos educativos constituyen una barrera significativa para participar en actividades ambientales, tanto en el parque, como en espacios externos. **A3** menciona que “(...) *dentro de los mismos entornos escolares está el profe encargado de lo ambiental peleando o luchando por el tema ambiental dentro de un espectro de necesidades que hay en la escuela, entonces muchas veces se deja un poco de lado*”. **A2** complementa esta idea mencionando que, “(...) *muchas veces (...) están super estresados por todo, la salud mental es muy mala entonces es como, da lata, o están cansados para participar de proyectos ambientales o de llevar a niños afuera ya que provoca más cansancio y muchas veces no hay como abertura de los docentes o asistentes a participar de efeméride dentro de la escuela tanto como afuera, ya que salir también les provoca como mucho papeleo administrativo*”.

Estos testimonios se relacionan con lo planteado por Dragunski (2024), quien señala que la presión institucional, sumada a una cultura escolar centrada en evitar riesgos, tiende a limitar las oportunidades de las infancias para explorar y tener un contacto directo con el entorno natural. Bajo esta lógica, las actividades al aire libre suelen percibirse como una carga adicional, pues exigen responsabilidades extras, trámites, coordinación y manejo de situaciones imprevisibles. Cuando la gestión cotidiana funciona al límite, las iniciativas de educación en la naturaleza dependen más del compromiso personal de ciertos actores que de un apoyo institucional sostenido.

En este escenario, se vuelve fundamental fortalecer habilidades que favorezcan un trabajo interdisciplinario y directivo eficaz. Las “4C” —comunicación, colaboración, confianza y compromiso— emergen como capacidades esenciales para distribuir responsabilidades, compartir decisiones y sostener la labor cotidiana sin que recaiga en unas pocas personas. Una comunicación

clara, relaciones basadas en la confianza y un compromiso compartido pueden disminuir la carga emocional de los actores involucrados y mejorar la organización del trabajo.

Desde esta perspectiva, el rol de la educadora de párvulos adquiere especial relevancia en espacios educativos formales y no formales como el parque. El MBE EPA (2019) plantea que la educadora debe promover una cultura inclusiva, construir vínculos respetuosos, actualizar permanentemente sus saberes y ejercer liderazgo pedagógico. Su capacidad para articular esfuerzos, convocar a otros y mantener el foco en el bienestar de la infancia resulta clave en contextos donde las condiciones institucionales dificultan la implementación de actividades en la naturaleza. Así, su liderazgo se vuelve un puente entre las necesidades de la comunidad educativa, las oportunidades del entorno natural y las limitaciones estructurales, permitiendo sostener prácticas que de otro modo se verían interrumpidas.

iii. Dificultades externas al Parque La Reserva

Las dificultades externas se refieren a todos aquellos factores contextuales que, aunque no dependen directamente del PLR, pueden influir en la posibilidad de utilizarlo como un espacio comunitario educativo. Entre estos factores se encuentran las condiciones climáticas adversas, dinámicas familiares o comunitarias que pueden afectar la asistencia, la participación y el desarrollo de actividades pedagógicas al aire libre.

Los testimonios muestran que las condiciones climáticas son uno de los factores más determinantes para suspender o limitar las visitas. **A16** señala que la *“lluvia, calor extremo o frío intenso pueden dificultar la realización de actividades al aire libre o poner en riesgo la salud de los estudiantes”*, mientras que **A10** complementa que *“el clima, la poca asistencia de los apoderados ya que situaciones así con niveles medios requiere de un adulto que acompañe”*. Estos testimonios evidencian que las limitaciones climáticas no actúan como un problema aislado, sino que generan un efecto cadena que afecta la participación de las familias y la planificación escolar, lo que termina interrumpiendo la continuidad de las visitas pedagógicas. Según el MMA (2018), cada suspensión no solo limita la diversión y el juego, sino también la exploración y el aprendizaje en un recurso educativo

irremplazable como es el patrimonio natural del parque. Para aprovechar plenamente los beneficios pedagógicos de este tipo de espacios, es necesaria una planificación flexible que considere la variabilidad ambiental.

Otros testimonios muestran cómo las percepciones culturales y familiares también constituyen barreras significativas. **A3** comenta que *“Hay barreras en todas partes jajaja, en muchas ocasiones las barreras son de las familias ya que no entienden que los niños tengan muchas salidas pedagógicas o que tengan salidas a áreas verdes, siento que muchas veces piensan que van de paseito, no le toman el peso a lo significativo que puede llegar a ser”*. Esto evidencia que la valoración familiar de las experiencias al aire libre influye directamente en la posibilidad de que los niños y niñas accedan a estas oportunidades educativas. Cuando las familias no reconocen el valor pedagógico de las salidas, se restringe la participación y se interrumpe la continuidad de las experiencias de aprendizaje situadas y significativas (MMA, 2018; MINEDUC, 2015). La falta de reconocimiento impacta en el desarrollo de competencias socioemocionales, la exploración sensorial, la construcción del sentido de lugar y de identidad personal y colectiva, así como en la formación de vínculos afectivos con el entorno (Del Pozo, 2024).

Finalmente, la presencia de tecnologías en la vida cotidiana de los niños y niñas refuerza estas barreras. **A2** comenta que *“igual, ahora están como pegados igual a lo que es tecnológico, el play, el celular, entonces, también eso pasa mucho por los padres, porque obviamente entre pasarle un celular y distraerlo, y llevarlo a un parque o llevarlo a un lugar así, es más fácil un celular”*, mientras que **A18** añade que *“y ahora ver que los niños están pura pantalla o está viendo la tele, o está viendo la tablet, o está viendo el celular. Entonces, como que ese contacto con la naturaleza lo han perdido”*. Incluso cuando se realizan intervenciones educativas, los distintos actores involucrados deben adaptarse al contexto, como indica A18 al relatar que *“trabajamos con estos cilindros de confort, papel de diario para hacer mini maceteros, y les decíamos ya, llenenlos con tierra y les caía en la mano y era “Veneno”, les decíamos no importa, se sacude, se lavan las manitos, no hay problema”*.

El uso excesivo de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) limita la exploración de los niños y niñas en entornos naturales, sustituyendo el juego libre y espontáneo. Según la SdEP (2020), el tiempo prolongado frente a pantallas reduce la curiosidad natural, empobrece la vivencia sensorial y disminuye el contacto con la naturaleza, afectando la atención, el lenguaje, la salud integral y el desarrollo de competencias socioemocionales, promoviendo así el sedentarismo. Dragunski (2024) agrega que el predominio de las TIC's limita la apropiación del patrimonio natural y la construcción de aprendizajes situados, consolidando la necesidad de experiencias educativas que conecten directamente a los niños y niñas con la naturaleza, fomenten la exploración sensorial, la autonomía, y promuevan la construcción de identidad y sentido de lugar. Además, las TIC's no ofrecen a los niños y niñas una interacción recíproca, la cual es sumamente importante en esta etapa del desarrollo, el PLR ofrece justamente lo que la tecnología no puede entregar; interacción con su mundo, movimiento real, diversidad biológica, desafíos corporales y espacios abiertos que potencian aprendizajes desde la experiencia directa.

Facilitadores para la utilización del Parque La Reserva como espacio comunitario y educativo

Esta categoría reúne los elementos que, de acuerdo a los y las entrevistados, favorecen y fortalecen el uso del PLR como un espacio educativo y comunitario, destacando sus condiciones naturales, su accesibilidad del lugar y posibilidad de generar vínculos significativos entre la comunidad y el entorno.

Si bien existen dificultades identificadas en categorías anteriores —físicas, organizativas o externas— el PLR se constituye como un recurso educativo valioso, donde es posible desarrollar experiencias de aprendizajes significativas y situadas.

Uno de los principales facilitadores identificados corresponde a la guía y las visitas guiadas, que permiten experiencias educativas estructuradas dentro del parque. **A2** señala que *“donde se ven más niños (...) es con la comunidad educativa a través de visitas guiadas. Y generalmente vienen*

como por cursos”, mientras que **A1** complementa que “*el parque es el único (...) lugar seguro que tiene la comuna, comodidades mínimas, que tiene una guía ambiental que es la ..., que uno agenda y te hace la visita guiada por todo el parque*”.

Estas visitas guiadas no sólo ofrecen una salida al aire libre, sino que constituyen un espacio privilegiado para metodologías activas centradas en la exploración, la reflexión y el asombro. Según Dragunski (2024), estas experiencias mediadas son fundamentales para generar un vínculo afectivo con el entorno, ya que permiten a los niños y niñas construir sentido de lugar, desarrollar autonomía y fortalecer su identidad territorial. De esta forma, el parque funciona como un “laboratorio natural” donde la guía desempeña un rol clave; no solo orienta, sino que facilita el descubrimiento de la naturaleza, haciendo tangible el aprendizaje situado y significativo.

Otro elemento que facilita el uso del parque es la estacionalidad, ya que los meses de primavera coinciden con condiciones climáticas más favorables y el cierre del año escolar, lo que facilita la planificación de más salidas pedagógicas. **A2** comenta “*son los meses que tienen con más frecuencia de grupos (...) por el tema del tiempo, las condiciones y también porque es como la época donde se está cerrando el ciclo de clases, entonces lo hacen como salida de final de año*”. Esta coordinación entre clima y planificación educativa se vincula directamente con los hallazgos del MMA (2020), que destacan la importancia de contar con ambientes adecuados que favorezcan la exploración y el contacto directo con la naturaleza.

Asimismo, la incorporación de juegos y espacios destinados a la infancia ha fortalecido el atractivo del parque para cursos, jardines y familias. Tal como afirma **A2** “*Ahora actualmente desde este año tenemos juegos, entonces eso igual motiva hartito a los niños y es más dinámico*”. Una vez allí, estas experiencias lúdicas se convierten en la puerta de entrada para que se encanten con la naturaleza y su biodiversidad, para que niños y niñas se sorprendan, este asombro “(...) provoca lanzarse a descubrir el mundo y una vez despertado el asombro, este se convierte en una necesidad para disfrutar la naturaleza y la propia vida” (Carson, 2021 p.13).

Esto dando la posibilidad una vez ya en ese territorio de jugar libremente, en este sentido, las BCEP (2018), que destacan el juego al aire libre como una estrategia pedagógica para fomentar actitudes de respeto hacia la naturaleza.

Finalmente, resulta fundamental reconocer el rol y la importancia de cada una de las especies dentro del ecosistema del PLR, considerando sus relaciones simbióticas y su aporte al equilibrio ambiental. **A5** indica que *“la variedad de especies y su ubicación en el territorio local son adecuadas para trasladar escolares a realizar actividades pedagógicas en un espacio natural”*, mientras que **A6** añade que es *“un lugar perfecto para cortar la rutina y cambiarlos de ambiente lo que los puede motivar de gran manera”*.

La diversidad de especies permite motivar a los niños y niñas, cambiar su rutina y ofrecer experiencias pedagógicas ricas en exploración y descubrimiento. Explicar estos vínculos a la infancia permite que los niños y niñas otorguen un mayor significado a las especies, comprendiendo que no son seres aislados, sino que impactan en ellos mismos y en el entorno que los rodea. Así, la invitación a conocer para proteger se convierte en un eje pedagógico que promueve tanto la responsabilidad ambiental como la participación activa en la comunidad.

Dragunski (2024) complementa esta visión, señalando que el contacto con elementos naturales —agua, plantas, animales— fortalece la personalidad interior, regula emociones y potencia habilidades socioemocionales, cognitivas y creativas. Asimismo, enfatiza la importancia de que los niños y niñas sean protagonistas activos en la exploración, planificación y evaluación de las experiencias, consolidando aprendizajes situados y significativos. En este sentido, la diversidad biológica del parque no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta la construcción de identidad, sentido de lugar y apropiación del patrimonio natural, integrando la dimensión educativa con la emocional y social.

Tensiones presentes en el proyecto interdisciplinar

Esta, y las siguientes categorías, emergen de los diarios de campo donde, como investigadoras y parte del proyecto *UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana*, fuimos registrando nuestra opinión y el sentir, luego de distintas actividades o situaciones derivadas del trabajo interdisciplinar, abordados en un segundo momento de la investigación.

Durante la realización del proyecto, y por el cambio de diseño del estudio, se modificó la forma de registrar el trabajo que se desarrollaba, al analizarlos se evidenciaron situaciones incómodas como la que relata **C1**, que menciona *“La experiencia no fue fácil para mí. Desde el inicio me sentí ansiosa, porque llegamos sin una preparación clara, debido a la falta de información. Nadie nos había indicado qué debíamos llevar o presentar respecto al proyecto”*, a su vez, **C2**, cuenta que en esa misma ocasión *“Aparentemente, el equipo de diseño se había juntado anteriormente con A5 y presentó su propuesta (...). La verdad, esto no me pareció correcto, ya que solo parecía que el trabajo de los chicos de diseño importaba, nadie nos dijo que presentemos nuestras ideas”*.

En otra ocasión, cuando se dio la oportunidad de presentar la propuesta enfocada en la Educación Parvularia, **C3** indica que *“Al final de la presentación recibimos apoyo de A1 y A2, quienes apelaron a la importancia del material propuesto. Pero el equipo de Diseño menciona que no hay suficiente tiempo para agregar estas propuestas a los materiales ya escogidos (material infográfico sobre los contenidos que se pueden sacar del parque, y material de difusión y comunicación). (...) Diseño sigue sin convencerse. El equipo de Biología no opina nada y A5 solo defiende el material de difusión”*, **C3** revela más adelante que *“Yo, en lo personal, siento que fue una reunión solo para hacernos sentir incluidas, más no para incluirnos”*.

Estas situaciones fueron acumulándose durante diversos encuentros, donde como participantes declaramos ocurrencias como, **C3** que indica *“(...) yo le digo que, en nombre de todas, no tenemos claro qué material quedó seleccionado finalmente”*, en el mismo registro, adelante señala

que “A5 me pregunta si ya está listo el material, cosa que me descoloca, ya que es la primera vez que me confirma el material que haremos nosotros”, **C4**, menciona creer que “El problema fue en relación a la falta de comunicación dentro del equipo, o tal vez porque no son claros en lo que se pide, esto ya que A5 nos comentó que ellos estaban al tanto de todo el trabajo, y que solo deberíamos mandarle lo nuestro para que pudieran continuar. Sin embargo, a quienes refiere **A5**, no estaban al tanto de que nosotras enviaríamos algo, por lo que creó confusión en ambos equipos”, en otro de sus testimonios asegura que “nunca nos aclararon bien qué recursos debíamos preparar o cuáles esperar”.

En el registro sobre la actividad de cierre del proyecto, **C3** menciona que “fue notorio ver la segmentación entre los participantes del parque, viendo a los estudiantes de diseño en una esquina, a los estudiantes del magíster en otra mesa, y nosotras de educación parvularia en otra esquina” y, en relación a relatos anteriores, “cuando me acerqué a las estudiantes de diseño, para preguntarles si el material que les había enviado alrededor de una semana atrás lo habían podido revisar, (...) me dicen, nuevamente, que no tienen idea de lo que les estoy hablando”. Asimismo, reflexiona “nos sentimos perdidas en cuanto a lo que hay que hacer, para cuándo hay que entregarlo, entre otros”, y más adelante en el mismo registro, destaca comentarios realizados por otros estudiantes integrados en el proyecto, “dicen cosas como: “Hay tanto que hacer, que estoy toda perdida” y “Está todo enredado”, expresándose sobre la falta de organización y coordinación que existe en el proyecto. También mencionaron que, para graficar el material, tenían grupos separados con el parque y con los estudiantes del magíster para tener una mejor comunicación, pero que con nosotros no tenían nada porque ni siquiera sabían qué material íbamos a hacer”.

Los testimonios recopilados durante esta sección demuestran que dentro este contexto de trabajo interdisciplinar se produjeron tensiones frecuentes en la ejecución del proyecto, evidenciando la ausencia de una comunicación clara y efectiva, la cual genera malentendidos y una gran falta de coordinación, afectando así el avance óptimo del proyecto.

EducarChile (2013) señala que habilidades como la comunicación, facilitan un intercambio claro de ideas, y que además esta comunicación tiene que ser abierta, por lo que todo equipo interdisciplinario debe adoptar una comunicación efectiva y asertiva, permitiendo de esta manera, un correcto funcionamiento de todos los agentes involucrados; en testimonios anteriores, se pudo observar que no se trabajaba interconectados, sino que se segmentan por disciplina y que no siempre se daba el espacio para dar su opinión, y menos aún para la toma de decisiones, situación que fue recurrente en el desarrollo del proyecto, y que igualmente afecta la comunicación y trabajo en equipo, evidenciando que no solo las investigadoras luchaban con este nulo sentido de pertenencia dentro del proyecto.

Además de esto, **C4** señala que *“Todo esto hace pensar que hay poco compromiso por parte de quienes tienen más poder para tomar decisiones, lo que vuelve todo más difícil para quienes preparan las propuestas o el mismo material pedido”* indicando que otra de las habilidades necesarias para el correcto trabajo interdisciplinario es el compromiso, el cual no se logra concretar, afectando y trayendo consigo más tensiones en el grupo y proyecto, lo que invita a reflexionar de cómo la falta de compromiso en los actores involucrados pueden llegar a causar desgaste emocional y obstaculizar el rendimiento y el objetivo del proyecto. Como menciona Márquez (2018), podemos reconocer esta habilidad como un valor clave para este trabajo interdisciplinario.

Percepción del reconocimiento y la valoración del rol de las Educadoras

Esta categoría refiere a la percepción que tienen las investigadoras sobre cómo otros agentes involucrados en el proyecto valoran el rol de las educadoras dentro del proyecto, y, en una segunda subcategoría, cómo las educadoras en formación se sienten con respecto a esto.

i. Percepción de la valorización externa del rol de la educadora de párvulos

Esta subcategoría recoge las diversas percepciones que las investigadoras, como educadoras en formación, tienen sobre la valoración de los y las participantes con respecto al rol de una educadora de párvulos, en un contexto de trabajo interdisciplinario.

Dentro del equipo interdisciplinario, se aprecian distintas miradas sobre el rol de las educadoras de párvulos y el nivel de Educación Parvularia, área que fue invitada a participar dentro del proyecto para promover la participación de la primera infancia. Las miradas percibidas son desalentadoras, si tomamos en cuenta que en el registro de diversas reuniones con el equipo interdisciplinario encontramos testimonios como el que relata **C2** *“Nadie esperaba que nosotras propusiéramos algo, por lo que tomó de sorpresa a todos”*, o cuando **C3** menciona *“estar dentro de un proyecto donde no tomaron ni nuestra opinión ni la de los docentes me hizo sentir ignorada, sobre todo considerando que ellos fueron quienes nos buscaron para trabajar en este proyecto”*, y cuando **C1** señala *“Desde el inicio sentí que nuestra participación fue mínima, ya que la encargada que presentó los temas se centró muy poco en nuestro trabajo”* y que *“Nos mencionó apenas una vez, y luego continuó enfocándose en los niveles básicos y medios, dejando de lado los niveles de educación parvularia”*.

Estos testimonios demuestran no solo que se invisibiliza el rol de las educadoras, sino que también, consecuentemente, el de la primera infancia. Esto es debido a que, siendo los profesionales de la Educación Parvularia los “representantes” de las voces de los niños y las niñas, y al observarse una invisibilización del rol de la educadora, también se ignora el rol de los niños y niñas.

A través de estas percepciones podemos encontrar reflejada la realidad que a menudo se presenta desvalorizando socialmente esta profesión, en donde solamente son vistas como “cuidadoras” de carácter pasivo, tal como plantea Vélez et al. (2023), explicando que se subestima la relevancia de su labor, ignorando y estigmatizando el verdadero rol de los educadores, el cual implica elementos profesionales, éticos y reflexivos.

C4 también comenta que *“Al terminar la reunión, tuve una sensación difícil de explicar, como si nuevamente no hubiesen tomado en cuenta nuestra propuesta, ni mucho menos las voces de las educadoras ni de los párvulos, lo que es inaceptable, porque creemos que es muy importante”*. Esta falta de valorización afecta a la percepción social del rol profesional, por lo que dificulta que exista un verdadero aprecio y reconocimiento dentro de cualquier equipo interdisciplinario, afectando a su vez,

el desarrollo en niños y niñas, ya que como se menciona en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), todo sistema que no interactúe correctamente, afecta de manera directa a su desarrollo integral.

Por otro lado, existieron situaciones en el mismo contexto de reuniones con el equipo interdisciplinar descritas por, **C3** quien crítica “*se tomaron decisiones a nuestras espaldas, y nuestras propuestas de materiales no fueron tomadas con seriedad*”, agregando, que quien tenía un rol mayor dentro del grupo estaba “*Faltando el respeto a nosotras y nuestro trabajo, pidiendo cosas a último momento, cuando no fueron tomadas en cuenta al proponerlas inicialmente*”. Con estos testimonios, podemos advertir que en situaciones de este tipo, donde no todo el equipo parece valorar el rol u opinión de los demás participantes, afectan el clima laboral y el desarrollo formativo, hecho descrito por Christopher Day (2006) como un factor que deteriora el compromiso profesional, por lo que el reconocimiento social y profesional que no se otorga de manera efectiva en este caso, puede provocar que las educadoras se sientan menos valoradas, impactando directamente en el compromiso y la calidad del proceso, dejando de lado el aprendizaje de la niñez.

En este contexto, se evidencia una falta de compromiso y actitud adultocentrista, considerando que si bien el objetivo del proyecto era entregarle herramientas a la comunidad educativa para trabajar con los NNA sobre la biodiversidad y la educación ambiental en el PLR, no se consideraron sus intereses o necesidades, puesto que sólo le preguntaron las opiniones de los docentes, quienes explicitaron querer elementos lúdicos para el aprendizaje significativo de sus alumnos, para antes, durante y después de la visita, pero estas, tampoco fueron consideradas, exhibiendo una pseudoparticipación, pues aparentemente la decisión era preparar material de difusión.

Lo relatado demuestra una actitud adultocentrista y también jerárquica de las profesiones pues al momento de elegir, quienes no están en el ámbito de la educación dicen tener un interés hacia las necesidades e interés de las infancias, no integran sus opiniones o ideales en situaciones de toma de decisiones para el mejoramiento escolar (Defensoría de la niñez, 2022).

ii. Sentir de las educadoras en formación sobre el rol profesional

La segunda y última subcategoría recoge el sentir de las educadoras en formación con respecto a la valoración que se hace del rol de la Educadora, descritas en la categoría anterior.

Con respecto a las situaciones vividas, en los diarios de campos aparecen diferentes sentimientos como **C1**, quien indica *“Las educadoras nos apoyaron y reconocieron nuestro esfuerzo, lo que me hizo sentir validada y valorada en el trabajo realizado. Esa muestra de apoyo me dio confianza y me recordó lo significativo que es contar con personas que reconozcan el aporte que hacemos, aunque no siempre se visibilice de la misma manera en todos los espacios”*. Esta situación tiene especial relevancia, ya que, como mencionan González y Torres (2022), experiencias relacionadas al reconocimiento de agentes interdisciplinarios ayuda a fortalecer la identidad profesional, favoreciendo la perseverancia y el sentido vocacional. Sentirse apoyada y validada ayuda a generar un ambiente laboral saludable, en el que educadoras puedan desplegar todo su potencial.

Sin embargo, estas situaciones no se logran ver reflejadas con frecuencia, ya que por un lado **C4** menciona: *“es frustrante sentir que lo que aportamos, que para nosotras es muy importante, no se valora de la forma en que debería”*, mientras que **C3** alude que *“Anteriormente se nos ha apartado y excluido del proyecto, y creo que esto no fue la excepción”*, refiriéndose a un hecho en concreto, en el que además señala: *“esto me hizo sentir indignada; fueron contadas las veces que se nos pidió nuestra opinión, y muchas veces no fue tomada en cuenta”*.

Si bien, ambas experiencias sucedieron en diferentes instancias, ocurrieron con el mismo equipo interdisciplinar, por lo que este tipo de situaciones reflejan una clara frustración que se origina por la invisibilización hacia el rol de las educadoras, lo cual genera una falta de confianza enorme con respecto a la identidad profesional. Poblete-Christie (2024) menciona que para poder superar estas barreras es necesario contar con una un trabajo interdisciplinario e interprofesional de calidad, asegurando que se trabaje en espacios en los que se escuche y considere las voces de todos los involucrados.

En la misma línea, **C4** menciona como conclusión de lo vivido dentro del proyecto *“Fue una experiencia difícil, porque da para pensar que no estamos realmente siendo consideradas ni nosotras ni educación parvularia, y claramente ni siquiera los niños, y eso hace que se vuelva un momento muy sensible y crítico para nosotras, y para el avance tanto del proyecto como de la tesis”*. Esta declaración demuestra una vez más el sentir de las educadoras en formación, la que se alterna entre momentos de validación y reconocimiento a situaciones claras de frustración y exclusión, dando cuenta de la dualidad de su sentir con respecto a su propio rol.

Identidad profesional de la Educadora de Párvulos

Esta categoría nace desde las reflexiones escritas en base a las diferentes situaciones que se dieron luego de comenzar con el proyecto. Aquí se expresan las distintas características, actitudes y compromisos que demuestran las educadoras de párvulos en formación, incluyendo la reflexión, planificación, participación activa y orientación hacia la educación de los niños y niñas, al trabajar en diferentes espacios dentro de un equipo interdisciplinario, elementos claves en la formación de la identidad profesional.

Primeramente, destacamos el testimonio de **C3**, quien indica *“Nuestra propuesta fue pensando en las voces de la comunidad docente, y nuestra experiencia con el trabajo con las niñas”*, otorgándole valor a los conocimientos profesionales y los saberes pedagógicos adquiridos durante su formación; estos últimos, refiriendo a las capacidades que adquieren los educadores para desarrollar estrategias de aprendizaje y enseñanza coherentes con las características de los tramos curriculares, relevando las experiencias lúdicas como estrategias de aprendizaje (MBE EP, 2019). Asimismo, podemos dar cuenta que, al realizar una propuesta considerando las sugerencias, opiniones y aportes de la comunidad docente, la investigadora actúa en base a su compromiso profesional con la educación (MBE EP, 2019), logrando enriquecer la propuesta, al recibir y apreciar los saberes que tienen otros, los cuales deben ser considerados para promover procesos de aprendizaje de calidad.

Más adelante, al presentar la propuesta a los docentes, **C2** indica “(...) *me gusto la reacción de los equipos educativos, ya que sentí que les ofrecimos lo que ellos querían, respondiendo a sus necesidades e intereses, ya que, quienes mejor conocen a la comunidad de educación parvularia somos los equipos educativos y profesionales en formación*”, dando a entender que, finalmente, los saberes disciplinarios y pedagógicos que poseen las y los Educadores de Párvulos entregan las herramientas necesarias (MBE EP, 2019) para responder a las demandas de los docentes involucrados, al comprender desde la experiencia lo que ellos necesitan para promover estos aprendizajes de calidad en sus aulas: estrategias pedagógicas para el antes, durante, y después de la enseñanza contextualizados con sus intereses y necesidades. Demostrando estar comprometida por responder a la comunidad, y a su vez, por promover una educación de calidad.

En otra instancia, podemos destacar el testimonio de **C3**, donde indica “*tengo sentimientos encontrados, por un lado feliz de que podamos hacer el material, pero imponente de que tenga que ser con tan poco tiempo, y que no se vea la importancia del material o de nuestro trabajo dentro del proyecto*”, que nos demuestra que si bien no se siente contenta con la situación y las condiciones de trabajo, continua con este, bajo un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la comunidad educativa (Day, 2006).

En los hallazgos se evidencia la flexibilidad como una característica de la identidad de las educadoras, ya que logran adaptarse y ser flexibles para solucionar los inconvenientes que se presentan en distintos contextos, sin dejar de lado su objetivo, por ejemplo, **C3** refiere “*Nosotros seguimos apelando a cómo estos materiales son importantes para el trabajo con los niños y niñas, y entregamos algunas alternativas para que el trabajo de diseño no sea tan agobiante y se pueda realizar la propuesta*”, lo que demuestra que, aparte de ser empática ante las situaciones de las demás personas, es flexible ante estas limitaciones y ofrece nuevas alternativas que sean del alcance de los otros participantes, con el fin de cumplir su objetivo, que es crear materiales acordes a los interés de las infancias para mejorar las experiencias de calidad que se puedan realizar en los entornos naturales.

Por otro lado, se observa la capacidad de las investigadoras para afrontar las adversidades que se presentaron, **C2** menciona *“tuvimos que aprovechar la oportunidad de hacer notar nuestra participación en el proyecto, independiente de no haber estado informadas, dando a conocer nuestras propuestas de recursos, comparándola con el equipo de diseño, recalcando la importancia de ciertos elementos que deben estar presentes en los ambientes de aprendizaje y enriquecedores para los niños y niñas”*, en este mismo contexto **C1** refiere *“logré afrontarlo en conjunto con C2, lo que demuestra que puedo desenvolverme incluso en situaciones adversas, y que la colaboración entre compañeras es clave”*. En este sentido, se observa cómo resisten y defienden sus ideales ante estas adversidades creando sus propias oportunidades para contribuir al proyecto desde su rol como educadoras. De este modo se ven concebidas como profesionales comprometidas hacia la comunidad educativa desde su participación en el proyecto, actuando de manera ética y pertinente en situaciones de complejidad, posicionando, ante todo, sus saberes sobre la infancia para mejorar la calidad de los procesos educativos (Escuela de Educación Parvularia UV, s.f).

Estas adversidades permiten a las educadoras en formación enriquecer su identidad profesional, al adquirir la capacidad de resiliencia y perseverancia, dado a que han aprendido a enfrentar las dificultades desde una mirada crítica, actuando de manera pertinente. Esto se puede ver reflejado en el diario de campo de **C4** en donde refiere *“Sentir que no se considera lo que proponemos genera cierta desmotivación, pero también es un llamado para pensar en cómo seguir adelante, buscando formas para que todas las voces tengan espacio real y podamos avanzar con claridad y compromiso”*. En esta misma línea, se vuelve potente la caracterización del “sello UV” el cual se vincula directamente al Perfil de Egreso de Profesionales de la Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, debido a que se observa cómo estas situaciones les ha servido como contextos de aprendizaje emergentes para seguir potenciando sus saberes, mediante un análisis crítico y reflexivo sobre su propia práctica.

Otra de las características que rescatamos de los diarios de campo, fue la capacidad de empoderamiento de las educadoras en formación, al buscar alternativas y demostrar su valor ante

los demás, como cuando **C2** menciona *“En ese momento, solo pude validar mi participación abriendo una oportunidad de poder comunicar nuestra propuesta de recurso, ya que jamás se nos dio”,* o también, cuando **C1** destaca que *“En el momento de tensión, pude reconocer la importancia de la presencia y defensa de C3 de nuestro trabajo”*. Estas declaraciones demuestran como, en espacios donde el trabajo de los y las Educadoras de Párvulo no son realmente consideradas, es importante que ellas se empoderen, para así lograr dar a conocer sus mensajes, ideas y propuestas independientemente del contexto en el que se sitúan, representando no solo a sí mismas como profesionales, sino que también a los niños y niñas que dependen de su voz al verse situados en escenarios adultocéntricos que no consideran sus opiniones.

A su vez, se presentaron diversas instancias de reflexión frente a los eventos que se iban desarrollando, como por ejemplo, cuando **C4** menciona *“creo que esto nos invita a reflexionar sobre cómo funcionan estas reuniones, y cómo la voz de todos y todas logran aportar, de manera que se sientan parte y escuchados”,* o cuando **C1** señala *“me doy cuenta de lo importante que es tener una representación clara y activa de nuestro trabajo, así como la necesidad de que todo el equipo esté involucrado y comunicado para evitar que nuestro esfuerzo se perciba como secundario”*. Ambas demuestran una reflexión profunda, donde aluden a elementos clave del trabajo interdisciplinar — como la comunicación, el reconocimiento, la colaboración, entre otros— reflejando como el impacto de un buen o mal líder puede afectar estos procesos de formación profesional.

A lo largo de esta categoría, pudimos observar las diversas características y competencias que presentan las investigadoras dentro de su identidad profesional, como el compromiso, la empatía, integración, reflexión, resiliencia, perseverancia, y muchas otras cualidades más que a veces pueden pasar por desapercibido, pero que son exactamente las características que nos convierten no solo en buenas profesionales, sino que también en líderes capaces.

Para el área de Educación Parvularia, esta es una de las competencias más relevantes dentro del perfil profesional, la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso (s.f.) señala cómo el educador o educadora debe liderar procesos colaborativos y participar activamente con la

comunidad, para así potenciar el bienestar infantil. La SdEP (2019) declaró que esta capacidad se refleja en un liderazgo comprometido y ético, destinado a mejorar la calidad educativa y fortalecer las relaciones interdisciplinarias.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Conclusión y reflexión profesional

Para finalizar, en este capítulo se expondrán las conclusiones generales del estudio, junto con las proyecciones y las principales limitaciones identificadas durante su desarrollo. Asimismo, se da respuesta a las interrogantes planteadas en la formulación del problema, vinculándose con el objetivo general y los específicos que guiaron la investigación. Todo esto se construye a partir de los resultados obtenidos en las dos fases del estudio y del análisis reflexivo respaldado por la teoría incluida en el marco referencial.

En relación con el primer objetivo específico orientado a **Explorar las percepciones, necesidades e intereses de los equipos pedagógicos y de agentes locales en relación con el acercamiento de la comunidad educativa a la biodiversidad del Parque La Reserva**. En términos generales, los actores involucrados valoraron el parque como un espacio significativo para la desconexión, el aprendizaje y el contacto con la naturaleza, ya que los hallazgos dejan ver que, tanto el equipo pedagógico presente como los agentes locales, compartían ideas en común sobre acercar a la comunidad educativa a la flora, fauna y fungi presente en el parque. En la misma línea, se demostró un interés a través de las diversas percepciones, tanto en el ámbito profesional como personal, en relación al valor por el parque y la educación ambiental, demostrando la relevancia que se le otorga a las temáticas ambientales dentro de un contexto educativo y en la comunidad, incluso aun cuando se presenta dificultades físicas de acceso, de difusión en la comuna y comunidad educativa.

No obstante, los testimonios que construyen sobre su potencial educativo se encuentran fuertemente condicionados por una mirada disciplinar centrada en contenidos de ciencias naturales, biodiversidad y cuidado del entorno. Esta perspectiva redujo el valor pedagógico del parque a aprendizajes conceptuales en lugar de considerar la naturaleza como un entorno integral para el desarrollo, los actores tendieron a verla como un “recurso curricular” y no como un espacio vivo que potencia la curiosidad, la autorregulación emocional, la creatividad y la construcción de la identidad

territorial. En este sentido, se observó que las expectativas se orientaron principalmente hacia “lo que los niños y niñas deben aprender”, y no hacia cómo la experiencia en la naturaleza contribuye de manera integral a su desarrollo.

En cuanto a las necesidades identificadas, estas se vincularon mayormente con aspectos de planificación y disponibilidad de recursos para el antes, durante y después de la visita al parque. Si bien los equipos pedagógicos plantearon requerimientos de materiales y orientaciones, el equipo interdisciplinario encargado del proyecto optó por enfocarse principalmente en tareas de organización y difusión, dejando en un segundo plano la creación de experiencias significativas que promovieran el vínculo directo con el entorno natural, por lo que se ve una clara pseudoparticipación, ya que si bien, en un inicio se preguntó a los participantes qué es lo que querían, finalmente no existió un cambio debido a que el resultado final es tomado por quien dirige y no por quienes participan realmente. Las entrevistas revelan propuestas centradas en materiales para la exploración autónoma —como lupas, binoculares, paneles sensoriales o mobiliario tipo museo interactivo— que permitirían a niños y niñas observar, tocar, oler y descubrir sin depender exclusivamente del guiado adulto. Estas sugerencias apuntan a experiencias más ricas y profundas, coherentes con la indagación científica en la primera infancia (Toro & Ugarte, 2018), pero no fueron suficientemente consideradas en el diseño del proyecto. Esto refleja una comprensión aún limitada respecto de las oportunidades pedagógicas que ofrece el parque.

Finalmente, una de las principales limitaciones destacadas fue la invisibilización de la voz y el protagonismo de los niños y niñas por parte del equipo organizador. A pesar de ser los protagonistas de las experiencias de acercamiento, su perspectiva no fue recogida en profundidad, lo cual restringe la comprensión de sus intereses, motivaciones y modos particulares de relacionarse con el entorno. Esta exclusión confirma la presencia de prácticas adultocéntricas, donde las decisiones se toman desde la mirada adulta, sin integrar los intereses y necesidades reales de las infancias. Además, la falta de consideración de su voz contradice principios fundamentales de participación infantil, limita la co-construcción de experiencias significativas y empobrece la posibilidad de generar vínculos

emocionales y afectivos con la naturaleza, los cuales son esenciales para el desarrollo de la empatía, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia.

Esto refuerza la necesidad de avanzar hacia enfoques más integrales y participativos, donde la voz de la infancia tenga un rol efectivo en el diseño de experiencias educativas en la naturaleza.

El segundo objetivo específico se refiere a **Identificar factores que facilitan o dificultan la realización de actividades para la valoración y cuidado medioambiental del Parque La Reserva en la comunidad educativa**. La identificación de los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de actividades para la valoración y el cuidado medioambiental del Parque La Reserva revela un escenario complejo, donde las condiciones materiales, institucionales y culturales se entrelazan con las prácticas pedagógicas.

Un primer elemento facilitador se relaciona con la existencia y la necesidad de materiales educativos que organicen la experiencia en un antes, durante y después de la visita. El equipo pedagógico reconoce que esta estructura no solo optimiza la preparación y el uso del tiempo, sino que también otorga claridad normativa, permite anticipar riesgos y favorece el acompañamiento pedagógico de los niños y niñas. Asimismo, la disponibilidad de recursos para utilizar dentro del parque y materiales complementarios para continuar el trabajo en los establecimientos educacionales amplía el alcance formativo de la experiencia, fortaleciendo su continuidad y sentido educativo.

A ello se suma la disposición del Parque La Reserva el cual ha mostrado interés en acercar a las comunidades educativas, generando oportunidades para fortalecer la relación entre actores locales y su entorno natural, cuando se permite que el parque forme parte de la vida cotidiana y pedagógica, además de fomentar la educación con respecto a la biodiversidad, se fomenta el sentido de pertenencia y responsabilidad sobre este espacio, permitiendo que las niñas se formen como ciudadanos comprometidos con su entorno. Por otro lado, esta apertura facilita la colaboración, habilita la creación de recursos y potencia que niños, niñas y familias reconozcan el espacio como un entorno de aprendizaje, permitiendo así, que el parque se convierta en un laboratorio natural para

el aprendizaje, en el que la educación ambiental se extiende de lo académico y se convierte en algo que fortalece la identidad y sustentabilidad del entorno en el que se encuentre.

En esta misma línea, la difusión del parque como recurso educativo cumple un rol central; cuando un espacio no formal se integra en la vida cotidiana del territorio y es visibilizado por sus habitantes, aumenta la posibilidad de que centros educativos, familias y organizaciones lo incorporen en sus dinámicas pedagógicas y comunitarias. La presencia de actividades familiares y propuestas abiertas también contribuye a fortalecer vínculos y proyectar un uso más amplio del entorno natural.

No obstante, junto a estos facilitadores emergen barreras estructurales y socioculturales que tensionan la realización de actividades ambientales y educativas dentro del parque. Un obstáculo recurrente es la accesibilidad, marcada por la dificultad de locomoción hacia el parque, la distancia y la infraestructura limitada. Senderos poco aptos para la primera infancia y señaléticas poco universales e inclusivas, que obstaculizan la experiencia educativa y restringen la autonomía de movimiento de los niños y niñas. Esta falta de adecuación se profundiza con la escasa señalética, ubicada generalmente a alturas pensadas para adultos y con diseños poco comprensibles para niños y niñas, lo que impide su uso autónomo y contradice los principios de accesibilidad universal.

A estas limitaciones materiales se suman factores culturales más complejos. La percepción de la infancia como un “sujeto de protección” restringe la exploración espontánea, el contacto con el asombro y las experiencias sensoriales propias del juego en la naturaleza. Tanto los equipos educativos como las familias manifiestan preocupación frente a situaciones que consideran riesgosas como correr, subirse a troncos, mojarse o ensuciarse, lo que se ve reforzado por una cultura social del miedo, alimentada por discursos mediáticos y una creciente necesidad adulta de control.

Cuando este enfoque restrictivo se instala en el día a día, afecta directamente el sentido del asombro, una disposición innata de la primera infancia que permite descubrir el mundo desde la sorpresa, la duda y la exploración activa. Si el entorno no ofrece oportunidades para observar, comparar, explorar o formular hipótesis desde la propia iniciativa, los niños y niñas ven limitado su desarrollo cognitivo y emocional; pierden autonomía, disminuye su curiosidad natural y se debilita su

capacidad de maravillarse frente a lo que los rodea. Por eso, el rol del adulto —tanto en el hogar como en los espacios educativos— no puede centrarse únicamente en evitar situaciones que impliquen riesgos, sino que deben actuar como facilitadores activos de experiencias que nutran la curiosidad y motivación interna.

Este es un acompañamiento que debe ser consciente, para facilitar la preservación del asombro natural que poseen las niñeces, permitiéndoles así, inspirar a preguntas genuinas sobre el mundo que los rodea. Es importante que los aprendizajes no sean superficiales, sino que promuevan la construcción de relaciones sanas con la naturaleza, permitiendo que sea esencial para un desarrollo de conciencia ambiental que trascienda en el tiempo, y que se convierta en algo significativo. Por último, debe existir una presencia adulta educativa que fomente la autonomía y el pensamiento crítico en niño y niñas, permitiendo de esta manera que cada relación que tengan con el entorno natural se transforme en una oportunidad de conocimiento y compromiso ético con el cuidado del entorno que los rodea.

En cuanto al tercer y último objetivo específico, este buscaba **Interpretar las percepciones y opiniones de las educadoras en formación respecto a cómo se concibe su rol y el de los niños y niñas en los procesos educativos sobre biodiversidad**. A partir de las experiencias vividas dentro del proyecto, pudimos observar que nuestras percepciones se construyeron principalmente desde experiencias donde nos sentimos ignoradas, menospreciadas e incluso apartadas por el equipo interdisciplinario. Esto afectó no solo la forma en que se valoró nuestro rol profesional, sino también la manera en que se entendió el lugar que tienen los niños y niñas dentro de estos procesos educativos.

Inicialmente, nuestras propuestas, que estaban sustentadas en las opiniones y necesidades expresadas por docentes y educadoras de la comunidad educativa, no fueron consideradas. Se priorizaron materiales de difusión por sobre las sugerencias pedagógicas que buscaban garantizar experiencias significativas para la infancia. Aunque dichos materiales eran relevantes para el Parque

La Reserva, esto no respondía a lo que realmente necesitaban las comunidades educativas de Villa Alemana, quienes son actores clave del proyecto.

Sabíamos desde el comienzo que las voces de niños, niñas y adolescentes no serían escuchadas directamente; sin embargo, confiábamos en que al menos se tomarían en cuenta a sus representantes: los docentes y educadoras. Elaboramos argumentos, fundamentamos por qué era importante relevar la ludicidad, por qué debían considerarse los intereses de la infancia, y aun así nuestras opiniones no fueron tomadas en serio. Como consecuencia, tampoco fueron consideradas las necesidades y características de los niños y niñas a quienes representamos como educadoras de párvulos en formación. Esto generó una sensación de deslegitimación de nuestro trabajo y una profunda desvalorización del rol profesional que ejercemos.

A esto se suma algo que para nosotras fue muy evidente; cuando la educación parvularia no se reconoce como un componente esencial en la educación ambiental, o en el involucramiento a un espacio natural se produce un efecto dominó. Si nuestro rol es ignorado, los niños y niñas también quedan relegados. Y cuando quienes toman decisiones no conocen las formas de aprender de la primera infancia, terminan diseñando experiencias que no son pertinentes, significativas, ni conectadas realmente con su manera de relacionarse con el entorno.

Este proceso, además del desgaste emocional, nos llevó a una reflexión importante. Aunque hubo momentos donde nos sentimos profundamente frustradas, también hubo instancias dentro del mismo proyecto donde recibimos validación y reconocimiento por parte de educadoras de la comuna, lo que nos reafirmó que nuestro trabajo sí tiene valor. Esta contradicción —ser validadas por quienes comprenden el nivel, pero invisibilizadas por quienes no lo conocen— nos hizo evidente que el problema no está en nosotras.

Por eso, una conclusión clave de este objetivo y una reflexión que dejó hacer esta investigación es que tenemos que fortalecer nuestra identidad profesional, hacer valer nuestros derechos y asumir un rol más activo en visibilizar la importancia de la educación parvularia. Si otros actores no comprenden nuestro aporte, si bien no es nuestra responsabilidad, debemos hacernos

valer, y dar a conocer el nivel de complejidad de nuestro trabajo y que las decisiones que afectan a la primera infancia deben considerar a quienes conocemos sus necesidades, intereses y modos de aprender.

Este objetivo nos permitió comprender que nuestras percepciones no solo se originan en experiencias personales, sino que revelan una problemática mucho más profunda; la persistente subvaloración de la Educación Parvularia y la falta de reconocimiento del lugar que deben tener los niños y niñas en los procesos educativos vinculados a la biodiversidad. Lo vivido en este proyecto — que, en teoría, debía promover la relación respetuosa con el entorno natural— nos hizo reflexionar acerca de lo que ocurre en otros escenarios donde las decisiones sobre la infancia se toman con aún mayor distancia y adultocentrismo. Si en un contexto educativo y ambiental comunitario ya se invisibiliza su voz, cuesta imaginar lo que significa para los niños y niñas desenvolverse en entornos como el sistema de salud, el ámbito judicial o incluso los espacios políticos, donde sus necesidades suelen quedar subordinadas a prioridades institucionales que poco consideran su bienestar integral.

Esta experiencia nos llevó a reconocer la urgencia de reivindicar nuestro rol profesional y de seguir exigiendo que la infancia sea situada en el centro de las decisiones pedagógicas y comunitarias. Pero también nos dejó claro que la transformación no solo depende de nosotras; requiere que toda la sociedad cuestione las prácticas que silencian a los niños y niñas y que reconozca que su opinión, su forma de aprender y su presencia activa no son un detalle complementario, sino una responsabilidad ética impostergable.

Con todo lo señalado fue posible alcanzar el objetivo general de esta investigación, que buscaba **Analizar las acciones educativas orientadas a fomentar la valoración y el cuidado de la biodiversidad del Parque La Reserva de Villa Alemana en la comunidad educativa local**. A partir de las reflexiones y hallazgos analizados, fue posible identificar que gran parte de las acciones promovidas tanto por los actores del proyecto “UVA 2295 Programa de Educación Ambiental Parque La Reserva Villa Alemana” y por el equipo del Parque La Reserva se centraron principalmente en actividades y recursos de difusión de información orientados a fomentar la valoración y el cuidado de

la biodiversidad del parque. Si bien estos esfuerzos buscan acercar el conocimiento a la comunidad, en la práctica privilegian un enfoque adultocentrista, donde son los adultos quienes interpretan, organizan y definen los contenidos y las formas de participación. Este énfasis informativo, aunque aporta datos relevantes sobre el parque, no garantiza experiencias significativas de contacto directo con la naturaleza, ni habilita espacios reales para que los niños y niñas puedan explorar, formular preguntas, tomar decisiones o involucrarse desde sus propios intereses y ritmos de aprendizaje.

Esa distancia entre lo que se dice valorar o trabajar —la experiencia de naturaleza como formadora de identidad y bienestar— y lo que se diseña para las infancias nos resultó especialmente frustrante. Aunque muchos actores reconocen que la naturaleza marcó su propia niñez, al proyectar acciones para las nuevas generaciones optan por controlar, informar y proteger en exceso, en lugar de facilitar encuentros directos, sensoriales y autónomos con el entorno. De ese modo se pierde la oportunidad de activar el asombro, el juego y la curiosidad que realmente construyen aprendizajes significativos.

Por otra parte, desde una mirada pedagógica y territorial —fundamental para el proyecto UVA 2295— la educación ambiental se concibe como un proceso interdisciplinario, participativo y situado en el territorio; no es solo transmitir datos, sino articular valores (respeto, corresponsabilidad, empatía), ciencias, experiencias al aire libre y la participación de las familias. La pedagogía “nómada” —llevar el aula al patio, la plaza o el parque— y la transposición didáctica de los contenidos son claves para que el trabajo sea pertinente y continuo, cosa que no se ve en la normalidad. Finalmente, esto no es solo una crítica técnica; es un llamado a la acción. Si queremos que las futuras generaciones se comprometan con el cuidado del ambiente, hay que dejar de concebir la naturaleza como un problema y volver a verla como espacio de vida, juego y aprendizaje. Nosotras, como educadoras de párvulos en formación, tenemos la responsabilidad de promover este cambio y de exigir que la infancia ocupe un lugar central en las decisiones educativas. Pero no basta con nuestra voluntad; la comunidad, las instituciones y el Parque La Reserva deben comprometerse a diseñar

acciones que convoquen a las niñas y niños, que integren a las educadoras de párvulos y que permitan experiencias reales y sensibles con la biodiversidad.

Desde esta mirada, reconocer a la niñez como protagonista implica escuchar sus necesidades y permitir que participen en la construcción de las acciones que buscan acercarlos al territorio. La naturaleza no puede seguir tratándose como un contenido a transmitir, sino como un espacio vivo que sostiene la vida y que ofrece aprendizajes auténticos. Tal como señala Knust Dragunski “somos naturaleza, y es elemental para poder vivir” (2024, p. 90), recordándonos que no basta con describir el entorno; es necesario habitarlo. En un mundo que cambia rápidamente y que muchas veces limita el movimiento infantil, se vuelve fundamental que los niños y niñas puedan experimentar el viento, el agua, las estaciones, trepar árboles, correr, esconderse, observar y maravillarse. Recuperar esas experiencias es clave para que se conecten con el territorio desde la curiosidad, la autonomía y el disfrute, y para que la valoración y el cuidado de la biodiversidad del Parque La Reserva no se vivan solo desde el discurso adulto, sino desde la experiencia real y significativa que ellos merecen.

Limitaciones

Durante el desarrollo de esta investigación surgieron diversas dificultades que afectaron tanto el proceso como la profundización en los diversos análisis realizados. Tal como se mencionó en el apartado de tipo de investigación, inicialmente se propuso una metodología de investigación-acción. Sin embargo, debido a factores externos, problemas de organización y dificultades en la coordinación del equipo interdisciplinario, sólo fue posible llevar a cabo la fase diagnóstica. Estas condiciones nos hicieron replantear el proceso y adoptar un enfoque cualitativo-interpretativo, el cual se ajustó de mejor manera a las condiciones reales del estudio.

A ello se sumó un cambio significativo en la temática principal de la tesis. Originalmente, el tema se centraba en torno al cómo las didácticas lúdicas en Educación Parvularia aportaban a la preservación del medio ambiente, en el contexto del Parque la Reserva en Villa Alemana, debido ser modificado debido a dificultades organizativas, falta de tiempo y problemas con el equipo

interdisciplinario, entre otros. Esto hizo necesario redefinir la temática hacia un enfoque vinculado a la identidad profesional y el rol de educadoras y educadores de párvulos. Esta situación constituye una de las mayores limitaciones, ya que implicó no solo cambiar el tema, sino también adaptar el marco referencial y metodológico, los objetivos, las estrategias y los procedimientos de análisis, elementos fundamentales para el funcionamiento coherente de la investigación. Seguido a esto, existieron dificultades con la búsqueda de información, ya que, la tesis estaba centrada en un lugar en específico como lo es el Parque la Reserva. Gran parte de la bibliografía consultada no contaba con su fecha actualizada, o simplemente no tenían fecha, por lo que complicó la búsqueda de información para el proceso de esta investigación.

Por otro lado, hubo dificultades para establecer un trabajo interdisciplinario coordinado y fluido entre los distintos profesionales involucrados, lo que afectó la integración de diversos conocimientos y perspectivas en el análisis y desarrollo tanto del proyecto como de la propia investigación, ya que, además, sentimos que no se consideraron de manera concreta las opiniones y aportes específicos del ámbito de la educación parvularia, área que representamos en esta investigación. Asimismo, la gestión del tiempo y la coordinación del equipo de trabajo fueron desafíos constantes, debido a la carga académica universitaria, la práctica en formación y otras responsabilidades relacionadas con el proyecto.

Otra limitación importante fueron las complicaciones que se dieron dentro del proyecto que inspiró originalmente a la temática de esta tesis, ya que, al existir diferencias dentro del grupo, al no cumplirse las expectativas y promesas iniciales con respecto a la primera infancia, afectó de sobremanera el proceso de investigación, y tuvo repercusiones en este mismo. Además, no se pudo concretar la creación de los recursos inicialmente propuestos, lo que impidió la creación de los recursos didácticos pensados para los centros educativos participantes, que si bien, fue una limitación perteneciente al proyecto, creemos importante destacar, ya que, era una de nuestras expectativas dentro del proyecto.

Estas condiciones limitan la planificación conjunta y la implementación completa de la propuesta, restringiendo la investigación a su fase inicial.

Proyecciones

A partir de esta investigación, junto a los hallazgos y reflexiones que surgieron de esta, proponemos que a futuro se puedan desarrollar nuevas investigaciones que logren visibilizar la importancia del rol de las y los Educadores de Párvulo, destacando sus competencias y aptitudes como profesionales de la educación, reconociendo su valor tanto dentro del aula como fuera de esta, en trabajos colaborativos interdisciplinarios; nos gustaría que se le de la importancia que corresponde a estos profesionales en su labor, ofreciéndoles un espacio que escuche sus opiniones, ideas, y propuestas para el desarrollo de una Educación de Calidad, sobretudo en temas asociados a la Educación Ambiental, que forma parte trascendental para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Asimismo, esperamos que al realizar trabajos colaborativos y multidisciplinarios en los procesos de construcción de mejoras en el ámbito educativo, se le dé más protagonismo y relevancia a las contribuciones de los profesionales de la educación, por sobre profesionales externos a esta área. La participación de los docentes es clave para la construcción de estos procesos, debido a que su rol trasciende más allá de la enseñanza teórica, al ser personas comprometidas con los estudiantes y sus familias, capaces comprender los contextos en los que se sitúan para así responder de manera pertinente ante cualquier adversidad, velando siempre por responder las necesidades e intereses de su comunidad educativa.

A su vez, queremos invitar a quienes buscan generar cambios en la educación a escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, haciéndolos partícipes de estos procesos transformadores que les conciernen directamente. Las infancias deben tener un rol protagonista en su educación, que les permita tener el espacio prudente para desarrollar una conciencia crítica, y responsable frente a estas emergentes que los afectan, involucrando a los niños

y niñas en el proceso de creación y toma de decisiones, sin interponerse con una mirada adultocentrista, escuchando y tomando en cuenta sus voces.

Para concluir nuestras proyecciones y, apelando a la Educación Ambiental, esperamos que los docentes se motiven a acercar más a las infancias a la naturaleza, sin tener miedo a que estas actividades se vuelvan una carga laboral más, favoreciendo el contacto con el entorno para así potenciar el bienestar integral en espacios de desconexión, el cual muchas veces no existe en las aulas de clase, fomentando a su vez el aprendizaje por descubrimiento y el juego libre en el entorno natural, permitiendo aprendizajes mayormente significativos. El trabajo con la naturaleza es un elemento transversal de su día a día, y se les debe entregar la posibilidad de aprender y desarrollarse en ella.

Por último, como educadoras en formación nos gustaría hacer un llamado a todos los profesionales de la educación: jamás dejen de velar por los derechos de los NNA, somos los representantes de sus voces en este mundo adultocentrista y debemos seguir luchando por darles sus espacios y garantizar su participación en la construcción de nuestra sociedad, ya que las infancias son ahora, no mañana, ni en un futuro.

Bibliografía

- Acosta, M. B. (2021, 14 de mayo). *Plantas leñosas: qué son, características y ejemplos*. Ecología Verde. https://www.ecologiaverde.com/plantas-lenosas-que-son-caracteristicas-y-ejemplos-3300.html#anchor_0
- Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia
- Apud, A. (2013). *Participación infantil*. Servicio Nacional de Menores. https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf
- Arab, E., & Sommer, K. (2023). *El cerebro roto y la generación emergente: Protegiendo el bienestar y la salud mental de niños y adolescentes en un mundo invadido por pantallas, redes sociales y videojuegos*. Editorial X.
- Asana. (2025, 16 de abril). *Equipos interdisciplinarios: 9 consejos y beneficios*. Asana. <https://asana.com/es/resources/cross-functional-team>
- Avilés, Reinaldo. (s.f). Reglamento de Clasificación de Especies (RCE). *Departamento de Conservación de Espacios, División de Recursos Naturales y Biodiversidad*. Ministerio del Medio Ambiente.
- Avilés Reinoso, M., Burgos Carbonell, M., Contreras Valenzuela, G., Díaz Pérez, A., & Lemus Soto, S. (s.f.). *Raíces de sostenibilidad: Oportunidades y desafíos de la educación socioambiental en educación parvularia* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valparaíso]. Universidad de Valparaíso.

Biblioteca Nacional del Congreso. (s.f) La Democracia y la Ciudadanía.

https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle_guia?h=10221.3/46451

Bennett, L. (2023). *¿Cómo afectan las pantallas al aprendizaje y el desarrollo en la infancia?*

Universidad Católica de Chile. <https://www.uc.cl/noticias/como-afectan-las-pantallas-al-aprendizaje-y-el-desarrollo-en-la-infancia/>

Blanco, Edgar. (2018). *Los conflictos sociales y la interrelación sociedad-naturaleza: aportes para su comprensión histórica*. Universidad de Costa Rica.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*.

Carso, Rachel. (2021). *El sentido del Asombro*. Encuentro

Casanello, Daniela & Navarro, María Candelaria. (2020). *La naturaleza como fuente de aprendizaje: innovación en un mundo de cambios*. Subsecretaría de la Educación Parvularia.

Chile Crece Contigo. (2015). *Promoción del desarrollo infantil*. Gobierno de Chile. <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Promocion-del-Desarrollo-Infantil.pdf>

Cifuentes Gil, Rosa María. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Novedades Educativas.

Cifuentes, M., Toro, S., & Iglesias, M. (s.f.). *La importancia de la actividad y contacto con la naturaleza en niños y niñas*. Fundación Caserta. Chile Crece Más Garantías y Protección Integral. <https://www.crececontigo.gob.cl/columna/la-importancia-de-la-actividad-y-contacto-con-la-naturaleza-en-ninos-y-ninas/>

- Cillero Bruñol, Miguel. (1997). *Infancia, autonomía y derechos*. Editorial Mimeo.
- Cisterna, J. (s.f.). *Crisis climática y educación ambiental*. Unidad Medio Ambiente y Sostenibilidad.
- CONAMA. (2006). *Guía para la implementación pedagógica de la educación ambiental*. Gobierno de Chile. https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/Guia_para_la_implementacion_Pedagogica_de_la_Educacion_Ambiental.pdf
- Cordova, R., Ossa, C. G., & Picó, V. (s.f.). Cordova, R., Ossa, C. G., & Picó, V. (s.f.). *Catastro de plantas leñosas. Parque “La Reserva Villa Alemana”*. LABEEPLAN.
- Davies, J., Metternicht, G., & Laban, P. (2018). *Biodiversidad de suelos y carbono orgánico en suelos: cómo mantener vivas las tierras áridas*. Gland, Suiza: UICN. viii
- Day, C. (2006) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*.
- Defensoría de la Niñez. (2022). *Informe Anual 2022 de los Derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile*.
- Del Pozo Pérez, J. J. (2024). *El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: beneficios físicos, emocionales y cognitivos*. Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica, 2(1), 122-134. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/33>
- División de Educación Ambiental y Participación Ciudadana. (2018). *Guía de educación parvularia: Valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia*. Ministerio del Medio Ambiente, Gobierno de Chile.
- Duarte Quapper, Claudio. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: sobre su origen y reproducción*. Última Década N°36
- Echazú, E. (2020). *Glosario de desarrollo sostenible: Palabras para cambiar el mundo*.
- Educarchile. (2013, 31 de julio). *Habilidades del siglo XXI - Colaboración [Video]*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=B3I_UYEANqg

Educarchile. (2016, 25 de julio). *Habilidades para el siglo XXI - Comunicación* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=-YICQzigPaE>

Educarchile. (2021). *Ficha docente sobre Enfoque Ecológico Funcional*.

<https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2021-08/Ficha-docente-sobre-Enfoque-Ecologico-Funcional.pdf>

Educarchile. (2023). *La importancia del trabajo colaborativo entre estudiantes*.

<https://www.educarchile.cl/comunidades/la-colaboracion-en-el-aula/la-importancia-del-trabajo-colaborativo-entre-estudiantes>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc

Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hilje, Luko. (1984). *Simbiosis: Consideraciones Terminológicas y Evolutivas*. UNICIENCIA

Figueroa Céspedes, Ignacio. (2023, 15 de noviembre). *Identidad profesional de educadoras de*

párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242023000300184&script=sci_arttext

Fundación Lepe. (2024). *Restauración ecológica Villa Alemana: Uniendo esfuerzos comunitarios*

por recuperar el agua. <https://www.fundacionlepe.cl/noticias/restauracion-ecologica-villa-alemana-uniendo-esfuerzos-comunitarios-por-recuperar-el-agua/>

Fundación Arcor. (s.f). *Educación Parvularia en Chile: Evidencia para comprender y fortalecer su*

valoración social.

[https://intranet.ciae.cl/uploads/resources/720/Estudio%20Valoracio%C3%8C%C2%81n%20de%20la%20Educacio%C3%8C%C2%81n%20Parvularia%20\(2025\)%20CIAE%20-%20F.%20Arcor_1755886328742.pdf](https://intranet.ciae.cl/uploads/resources/720/Estudio%20Valoracio%C3%8C%C2%81n%20de%20la%20Educacio%C3%8C%C2%81n%20Parvularia%20(2025)%20CIAE%20-%20F.%20Arcor_1755886328742.pdf)

Fundación Integra. (s. f.). *El uso de pantallas con niños y niñas de la primera infancia*.

<https://integra.cl/el-uso-de-pantallas-con-ninos-y-ninas-de-la-primera-infancia/>

Freire, P. (s.f.). *La educación como práctica de libertad*.

Graciela Tonon de Toscano. (s.f). *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa.*

https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

Gonzalez Castro C & Torres Anticura B. (2022) *Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías.* https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442022000200100#redalyc_44070055009_ref30

Instituto de Estadística. (s.f.). *Concepto protección del medio ambiente.* <https://www.ine.es/DEFIne/concepto.htm?c=4649#:~:text=Comprende%20todas%20las%20actividades%20que,cualquier%20degradaci%C3%B3n%20del%20medio%20ambiente.>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). *CENSO 2024.* <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>

Instituto Nacional de Estadísticas. (s.f.). *Sistema de Indicadores y Estándares de Desarrollo Urbano.* <https://insights.arcgis.com/#/embed/faa4cc1fd94641a5881ba43c253b00f8>

Knust Dragunski, M., Pizarro Morales, M., Rodríguez Donoso, M., Sandoval Suazo, M. B., Salinas Villagra, G., & Ahumada Cáceres, C. (2024). *Educación en la naturaleza en Chile: Un estudio exploratorio.* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales–Relacis.

Ladera Azul. (2024, 18 de julio). *“Conectando Aguas”: la iniciativa que busca regenerar ecosistemas y acercar a la comunidad en el Parque La Reserva de Peñablanca, en Villa Alemana.* <https://laderasur.com/articulo/conectando-aguas-la-iniciativa-que-busca-regenerar-ecosistemas-y-acercar-a-la-comunidad-en-el-parque-la-reserva-de-penablanca-en-villa-alemana/?srsltid=AfmBOopg2hP7Jih-SdYoML4EGkt-C9J2ZJv6-1ih4qAqrmkEzM-OII13>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Graó.

Ley N° 19.300. (1994, 9 de marzo). *Bases Generales del Medio Ambiente*. Diario Oficial de la República de Chile.

Ley N° 20.370. (2009, 12 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile.

Louv, Richard. (2008) *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill

Luna G. Nava A. & Martínez D. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245

Márquez De Pérez, M. E., (2019). *El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo*. Revista Cientific
<https://doi.org/http://orcid.org/0000-0002-5134-7405>

Miguel Cillero. (s.f). *Infancia, Autonomía y Derecho: una cuestión de principios*.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024, 19 de noviembre). *Política de educación patrimonial 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-patrimonial-2024-2029/>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). *La Ecología del Desarrollo Humano*.
Biblioteca Digital Mineduc.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>

Ministerio de Educación. (2019). *Guía metodológica de educación ambiental al aire libre*.
https://www.curriculumnacional.cl/recursos/guia-metodologica-educacion-ambiental-aire-libre_Curriculum_Nacional+1

Ministerio de Educación. (2019). *Regulaciones sobre salidas pedagógicas y giras de estudio*. <https://www.mineduc.cl/regulaciones-sobre-salidas-pedagogicas-y-giras-de-estudio/> Ministe

Ministerio de Educación. (2025). *Espacios educativos: Habitar para aprender*. <https://escolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/107/2025/04/ESPACIOS-EDUCATIVOS-MINEDUC-2025.pdf> Escolar

Ministerio del Medio Ambiente. (2013). *Educación Ambiental. Experiencias Metodológicas. Currículum Nacional*. <https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/Libro-Educacion-Ambiental-Experiencias-Metodologicas-MMA-2013.pdf>

Ministerio del Medio Ambiente. (2017). *Estrategia nacional de biodiversidad 2017-2030*. https://estrategia-aves.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2023/03/MMA_2017_Estrategia_Nacional_Biodiversidad_2017-2030.pdf

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). *Educación Ambiental. Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. <https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Libro-EA.pdf>

Ministerio del Medio Ambiente. (2018). *Libro Educación Ambiental*.

Ministerio del Medio Ambiente. (2020). *Guía de Educación Parvularia: Valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia* (2ª ed.). División de Educación Ambiental y Participación Ciudadana.

Ministerio del Medio Ambiente. (2020). *Educación ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena* [PDF]. Gobierno de Chile.
<https://educacion.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Libro-EA.pdf>

Ministerio del Medio Ambiente de Chile. (2020). *Ley N°19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30667Ministerio>

Ministerio del Medio Ambiente. (s.f.). *Historia de la Clasificación de Especies según Estado de Conservación*. Ministerio del Medio Ambiente.

Ministerio del Medio Ambiente. (s.f.). *Ministerio del Medio Ambiente. Gobierno de Chile*.
<https://www.gob.cl/ministerios/ministerio-del-medio-ambiente/>

Ministerio del Medio Ambiente. (s.f.). *Sistema de Información y Monitoreo de Biodiversidad (SIMBIO)*. <https://simbio.mma.gob.cl/>

Ministerio del Medio Ambiente. (s.f.). *¿Qué es Educación Ambiental? Educación Ambiental y Participación Ciudadana*. <https://educacion.mma.gob.cl/que-es-educacion-ambiental/>

MINVU. (2020). *Más y mejores parques para Chile: Política Nacional de Parques Urbanos*. Santiago: Ministerio de Vivienda y Urbanismo.

MMA Noticias. (2021, 11 de abril). *Ministerio del Medio Ambiente destaca la importancia de aprobar el Proyecto de ley que crea el Servicio de Biodiversidad y Áreas Protegidas (SBAP)*. Ministerio del Medio Ambiente. <https://mma.gob.cl/ministerio-del-medio-ambiente-destaca-la-importancia-de-aprobar-el-proyecto-de-ley-que-crea-el-servicio-de-biodiversidad-y-areas-protegidas-sbap/>

Mora Penagos, W. M. (2009). *Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado*. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (26), 7–35. Universidad Pedagógica Nacional.

Municipalidad de Villa Alemana. (2021, 13 de mayo). *Bienvenidos al Parque La Reserva de Villa Alemana* [Facebook post]. <https://www.facebook.com/watch/?v=958862771580281>

Municipalidad de Villa Alemana. (s.f.). *Dirección Ambiental Municipal*. <https://www.villalemana.cl/oficinas/direccion-ambiental-municipal/>

Municipalidad de Villa Alemana. (s.f.). *Política ambiental: Estrategia y líneas estratégicas*. <https://www.villalemana.cl/decretos/politica-ambiental-estrategia-y-lineas-estrategicas/>

Municipio Transformador Villa Alemana. (s.f.). *Actualización Plan Regulador Comunal de Villa Alemana. Informe Ambiental*.

National Geographic. (2022, 24 de agosto). *¿Qué es un ecosistema?* <https://www.nationalgeographicla.com/medio-ambiente/2022/08/que-es-un-ecosistema>

Naciones Unidas. (2023). *¿Qué es el cambio climático?* <https://www.un.org/es/climatechange/what-is-climate-change>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2023). *Código de ética para educadores de la primera infancia*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/code_of_ethics_for_early_childhood_educators_july_2024_final_spl_1.pdf

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. <https://philpapers.org/rec/NODCAF-3>

Novo, M. (1996). *La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios*. Revista Iberoamericana de Educación, (11), 75-102. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie11a02.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). *Patrimonio mundial*. <https://www.unesco.org/es/world-heritage>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Educación para el Desarrollo Sostenible: hacia un futuro sostenible*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

García Muñoz T. (2003). *El cuestionario como instrumento de evaluación/investigación*.

Página 19. (2024, 9 de agosto). *Villa Alemana: Sé parte de la restauración ecológica del Parque La Reserva*. <https://pagina19.cl/nacional/villa-alemana-se-parte-de-la-restauracion-ecologica-del-parque-la-reserva/>

Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, J., Ramasco Gutiérrez, M., Palmar Santos, A. (2014). *Investigación Cualitativa*. Colección de Cuidados de Salud Avanzados. Elsevier.

Pilowsky, M. (2014). *Apego espacial: La importancia de la lugaridad en el aprendizaje* (1ª ed.) [Cuaderno]. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno_01.pdf

Pliscoff, P. (2015). *Aplicación de los criterios de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) para la evaluación de riesgo de los ecosistemas terrestres de Chile*.

Informe Técnico elaborado por Patricio Pliscoff para el Ministerio del Medio Ambiente. 63
p. Santiago, Chile.

Poblete-Christie, O. (2024). *Trabajo colaborativo, emociones e inclusión en Chile: una experiencia de profesoras de educación especial*. Revista Brasileira de Educação. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M9zSkLbkBRbfPY8RrPTjF8m/?lang=es>

Pontificia Universidad Católica de Chile. (s. f.). “Chile lindo”: ¿Qué es el patrimonio natural y cómo cuidarlo? <https://www.uc.cl/noticias/chile-lindo-que-es-el-patrimonio-natural-y-como-cuidarlo/>

Prieto Parra, Marcia. (s.f). *La Investigación en el Aula: ¿Una tarea posible?* <https://www.calameo.com/books/002459880459d6d42ba6e>

Quintana Peña A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa* <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Robinson, C., & Taylor, C. (2007). *Theorizing student voice: values and perspectives*. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>

Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. (s.f.). *¿Qué entendemos por patrimonio cultural?* <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/que-entendemos-por-patrimonio-cultural>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.
Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Identidad y autonomía: Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Identidad-y-autonomia.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020, agosto). *¿Cómo enfrentar el desafío del uso de las TIC's en niños y niñas en contexto de confinamiento?* División Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/2-Como-enfrentar-el-desafio-del-uso-de-las-TICs-en-ninos-y-ninas.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Exploración del entorno natural: Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de educación parvularia*. División de Políticas Educativas. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/03/28022022-Exploracio%CC%81n-del-Entorno-final.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Patrimonio de las infancias* [PDF]. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/patrimonio-de-las-infancias/>

Toro, B. & Ugarte, A. (2018). *Educación para el Desarrollo Sustentable*. Cuadernos de Educación Inicial 10 Junta Nacional de Jardines Infantiles. Ediciones de la JUNJI.

UNESCO. (s. f.). *Patrimonio mundial*. <https://www.unesco.org/es/world-heritage>

UNESCO. (2004). *La UNESCO y el Patrimonio Mundial* [PDF]. UN Etxea. <https://www.unetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf>

UNICEF. (2022). *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf>

UNICEF. (s.f.). *El desarrollo infantil y el aprendizaje temprano.*

<https://www.unicef.org/colombia/el-desarrollo-infantil-y-el-aprendizaje-temprano>

UNICEF. (s.f.). *Cómo introducir la ciencia a los hijos pequeños.*

<https://www.unicef.org/parenting/es/desarrollo-infantil/como-introducir-ciencia-hijos-pequenos#:~:text=%C2%A1Los%20ni%C3%B1os%20son%20cient%C3%ADficos%20p,ayudar%20a%20tus%20peque%C3%B1os%20cient%C3%ADficos.>

Universidad de Valparaíso, Educación Parvularia. (s.f) *Admisión 2024, sección misión y competencias.* <https://admission.uv.cl/carreras/educacion-parvularia>

Universidad de Valparaíso, Educación Parvularia. (s.f) *Misión y Visión.*

<https://epa.uv.cl/escuela/mision-y-vision>

Universidad de Valparaíso, Educación Parvularia. (s.f). *Perfil de egreso.*

<https://epa.uv.cl/carrera/perfil-de-egreso>

Universidad de Valparaíso. (2025). *Programa de educación ambiental Parque La Reserva de Villa Alemana.* Facultad de Ciencias.

Universidad de Valparaíso. (s.f). *Vinculación con el Medio.* <https://uv.cl/vinculacion>

Vásquez Vargas, M. J. (2014). *Educación para el desarrollo sostenible (EDS): un posicionamiento de jóvenes progresistas en América Central.* <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/fesamcentral/11121.pdf> Biblioteca FES

Velázquez de Castro F. (2007). *Educación Ambiental: Educar en Valores. Educar en el 2000.* https://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/03_educaciambientalvalores.pdf

Vélez, A. B., Gorospe, J. M. C., & Apraiz, E. A. (2023). *Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje

Vélez Restrepo, O. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio Editorial

Vivanco, E. (2023). *Corredores biológicos y pasos de fauna. Regulación en Chile, Costa Rica y España*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile