


76

## Interacciones pedagógicas y enfoque de derechos en la formación de educadoras de párvulos: sistematización de una experiencia integral universidad y comunidad

Cristian Ferrada Ferrada

Universidad de Los Lagos, Chile

Correo electrónico: cristian.ferrada@ulagos.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2678-7334>

Carolina De María Saldaña Soto

Universidad de Los Lagos, Chile

Correo electrónico: carolina.saldana@ulagos.cl

 <https://orcid.org/0009-0000-7363-8089>

**Palabras clave:** educación parvularia; formación inicial docente; interacciones pedagógicas; enfoque de derechos; juego; ambiente; inclusión; adultocentrismo.

## Introducción

La formación inicial docente (FID) en Educación Parvularia se constituye hoy como un campo de disputa epistemológica y ética (Quennerstedt, 2025). En un extremo, persiste una visión tecnocrática que reduce la enseñanza a la ejecución de “técnicas” y al cumplimiento de estándares en el otro, se despliega una perspectiva que entiende la pedagogía de la primera infancia como práctica relacional, situada y política, cuyo núcleo es el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho y agentes culturales (Mansikka & Lundkvist, 2022). En esta tensión, cobra relevancia el concepto de interacciones pedagógicas, entendido no como un repertorio de acciones aisladas, sino como el tejido cotidiano de encuentros miradas, gestos, palabras, silencios, reglas implícitas, decisiones materiales que configura qué infancias son posibles dentro de una institución educativa (Ferrada et al., 2019; Florio et al., 2019).

El problema no es menor, cuando la FID se organiza principalmente en torno a aprender

a planificar o aprender a controlar el grupo, el riesgo es reproducir relaciones educativas centradas en la adultez, la voz adulta define la experiencia, la infancia se vuelve objeto de intervención y la diversidad queda subordinada a una supuesta normalidad (Biswas et al., 2024). En cambio, cuando la FID asume que educar en la primera infancia es cuidar, escuchar, documentar y co-construir con niñas y niños, se abre la posibilidad de formar educadoras capaces de sostener ambientes inclusivos y democráticos incluso bajo condiciones adversas (Olsson, 2017).

El adultocentrismo, como sesgo estructural que privilegia la mirada adulta y subestima la competencia y agencia infantil, ha sido descrito como una barrera para relaciones educativas más recíprocas y democráticas (Bubikova-Moan et al., 2019). En el plano de la investigación y de la práctica, se ha observado que este sesgo puede naturalizar formas sutiles de control y disciplinamiento, limitando la escucha y la participación de niñas y niños (Jara & Russell, 2023). Allard, (2003) y López, (2007) describen dimensiones

del adultocentrismo relacionadas con concebir a la niñez como caja vacía o como sin agencia, lo que tiende a justificar decisiones unilaterales en la relación educativa, complementariamente, enfoques diversos han propuesto problematizar la idea de proteger a niñas y niños, sin despotenciarlos, señalando que incluso discursos bienintencionados pueden sostener jerarquías de edad y desactivar el derecho a participar (Schonhaut et al., 2008).

En paralelo, agendas internacionales han consolidado la perspectiva de derechos como horizonte normativo para políticas y prácticas (Molina et al., 2008). En educación parvularia, un enfoque de derechos exige diseñar ambientes, interacciones y evaluaciones que garanticen seguridad, cuidado y oportunidades reales de participar, expresarse y co-construir significados (Duarte et al., 2010). En contextos de crisis entendida aquí como conjunto de vulneraciones y tensiones estructurales el desafío se intensifica, la escuela y el jardín infantil pueden convertirse tanto en espacios de protección

y dignificación, como en dispositivos que refuerzan control y silenciamiento (López de Maturana- Luna, 2010). La tensión entre protección y participación, por lo tanto, no se resuelve con una consigna, requiere prácticas concretas que vuelvan verificable la participación, el bienestar y la inclusión (Ferrada, 2024).

Este artículo aporta a esa discusión mediante la sistematización de una experiencia pedagógica integral desarrollada en la Universidad de Los Lagos (ULagos), Campus Osorno, en diciembre de 2025. De acuerdo con el registro institucional, niñas y niños de centros educativos vivieron una experiencia integral en dependencias de la ULagos, en una jornada organizada por estudiantes de Prosecución de Estudios en Educación Parvularia, quienes diseñaron propuestas de aprendizaje orientadas a la exploración, el juego y el vínculo educativo. La relevancia de este caso es doble: (a) permite analizar cómo la FID puede materializar, en una práctica concreta, principios de derecho a participar, jugar y

ser escuchado, y (b) ofrece una base para dialogar, en la medida que la actividad se entiende como gesto institucional y pedagógico de acogida, inclusión y visibilización de las infancias en un contexto social marcado por inequidades.

### **Antecedentes**

En educación parvularia, hablar de interacciones pedagógicas implica desplazar el foco desde actividades hacia relaciones. En los debates contemporáneos, la interacción no se limita al intercambio verbal, involucra clima emocional, gestualidad, materialidades, tiempos y reglas (Alarcón et al., 2015). Desde un enfoque de derechos, la calidad de las interacciones se evalúa por su capacidad de sostener bienestar, pertenencia y participación efectiva, especialmente en contextos de diversidad. La literatura sobre derechos en educación inicial ha mostrado que los derechos se traducen, en la práctica, en concepciones docentes diversas, desde respetar y cuidar y participar en decisiones (Cortázar et al., 2017)

A la vez, se reconoce que la participación infantil puede ser simbólica si no existen condiciones materiales y relacionales que la habiliten. El análisis de documentos de política en Finlandia muestra tensiones entre autonomía e interdependencia, y propone describir la participación desde dimensiones sociales, políticas y de aprendizaje (Mansikka & Lundkvist, 2022) Aunque este estudio se sitúa en otra realidad sociocultural, su aporte es relevante, la participación no es solo hablar, sino influir en decisiones y co-construir la vida cotidiana del espacio educativo. En contextos latinoamericanos, además, las discusiones sobre ciudadanía infantil insisten en reconocer formas de agencia situadas, no siempre verbales, y mediadas por el cuerpo y el juego.

El adultocentrismo se vuelve un concepto clave para problematizar por qué la participación infantil se restringe. Florio et al. (2020) propusieron una escala para medir sesgos adultocéntricos en relaciones educativas, distinguiendo factores que representan la negación de agencia infantil. Estas contribuciones

son útiles para la FID, permiten convertir un problema cultural en un objeto de reflexión y análisis sistemático. En un plano complementario, Biswas et al. (2024) plantean que avanzar derechos de participación requiere desafiar normas adultocéntricas, incluso en contextos que se autodefinen como “avanzados” en políticas de infancia.

El juego es un derecho y, simultáneamente, una forma privilegiada de aprendizaje. No obstante, en múltiples contextos el juego se reduce a recreación o “premio”, con baja integración curricular (Cortázar & Vielma, 2017). La literatura reciente revisa controversias sobre el juego como pedagogía: docentes valoran el juego, pero reportan presiones curriculares, ambigüedad conceptual y falta de tiempo para sostenerlo como estrategia central (Bubikova-Moan et al., 2019). En paralelo, revisiones y meta-análisis han mostrado efectos positivos de metodologías basadas en juego o en recursos lúdicos sobre resultados cognitivos, socioemocionales, motivación y compromiso en educación inicial (Alotaibi, 2024)

Desde una perspectiva inclusiva, el juego también funciona como lenguaje común que permite múltiples entradas a la experiencia, favoreciendo que niñas y niños con trayectorias o necesidades diversas encuentren formas de participación (Andreucci-Annunziata & Morales-Cabello, 2019). Sin embargo, ello no ocurre de manera espontánea, requiere diseño cuidadoso de materiales, mediación docente y decisiones de accesibilidad. Por eso, discutir el juego en la FID implica abordar simultáneamente didáctica, ética y política.

El enfoque Reggio Emilia (Moreu et al. (2010) ha instalado la idea del ambiente como tercer educador, el espacio enseña, organiza relaciones y propone posibilidades. Investigación cualitativa desde la perspectiva de niñas y niños muestra que ellos describen el ambiente como un agente que contribuye al aprendizaje, despertando curiosidad y habilitando exploración, además, destacan el valor de la documentación visual y de los materiales en centros de actividad (Robson & Mastrangelo). De manera consistente,

Sunday (2020) muestra cómo el ambiente “anuncia” una forma de ser docente y cuestiona el antropocentrismo en la pedagogía, proponiendo considerar la agencia de las materialidades.

En la línea de pedagogías posthumanas y estudios de materialidades, Pacini-Ketchabaw (et al., 2016) proponen pensar la educación inicial como encuentros con materiales, objetos, texturas, espacios y sonidos no son recursos neutrales, sino actores que co-constituyen el aprendizaje. Esta perspectiva permite enriquecer el análisis de una experiencia integral, no basta con describir qué actividad se hizo, sino cómo el diseño material habilitó o restringió participación, exploración y bienestar.

La sistematización de experiencias se vincula a tradiciones latinoamericanas de producción de conocimiento desde la práctica, donde la reflexión crítica y la documentación permiten transformar la acción. A nivel internacional, la reflexión en la práctica y sobre la práctica se ha abordado como fundamento de

desarrollo profesional, sin embargo, debates contemporáneos advierten lecturas simplificadas del concepto y proponen revisitar su sentido. Comer (2016) revisa críticamente la noción de reflection-in-action y muestra interpretaciones divergentes, mientras Bertolini (et al., 2010) destaca la necesidad de interacción estrecha entre investigación, educación y práctica para cultivar reflexividad profesional.

En educación parvularia, la reflexión se hace operativa mediante documentación pedagógica: registrar, interpretar y decidir. Desde un punto de vista institucional, marcos como TALIS y orientaciones sobre ambientes innovadores insisten en condiciones organizacionales para aprender de la práctica (OECD, 2009; OECD, 2017). En el caso de ULagos, la articulación universidad y comunidad también demanda reflexividad, el acto de abrir la universidad para recibir a niñas y niños se vuelve un gesto político de reconocimiento, pero solo produce conocimiento si se documenta y se interpreta con rigor.

## Metodología

Se empleó un enfoque cualitativo (Bustingorry, 2006), mediante sistematización de experiencia y estudio de caso instrumental (Saunders et al., 2017). La sistematización se concibe aquí como una estrategia de investigación aplicada que ordena, interpreta y teoriza a partir de prácticas educativas, con el fin de producir conocimiento situado y transferible a contextos similares (Braun & Clarke, 2019). El caso corresponde a una jornada de experiencia pedagógica integral desarrollada en el Campus Osorno de la Universidad de Los Lagos durante noviembre de 2025, organizada por estudiantes de Prosección de Estudios en Educación Parvularia, quienes recibieron a niñas y niños de centros educativos para participar en propuestas de aprendizaje centradas en juego, ludicidad, exploración y convivencia. El registro institucional describe la jornada como una experiencia integral donde niñas y niños vivencian actividades diseñadas por estudiantes, destacando el valor pedagógico del encuentro, el despliegue de estaciones o ambientes, y la intencionalidad de promover

desarrollo integral. El hecho de que la experiencia ocurra en dependencias universitarias añade un componente simbólico, niñas y niños ingresan a un espacio tradicionalmente reservado a adultos, lo que puede interpretarse como gesto de democratización cultural y reconocimiento de la infancia como actor social en la comunidad universitaria.

Como objetivos específicos se plantean:

1. Describir el sentido pedagógico atribuido a las interacciones en el material formativo
2. Identificar núcleos emergentes de aprendizaje profesional en torno a agencia infantil, juego y ambiente
3. Discutir implicancias para una FID basada en derechos e inclusión, especialmente pertinente al dossier sobre derechos en crisis.

Se realizó análisis temático en dos ciclos, el primer ciclo de codificación abierta, con identificación de unidades de sentido

relacionadas con el enfoque de derechos, adultocentrismo, agencia infantil, juego como mediación, ambiente/materialidades, y evaluación formativa.

Segundo ciclo, codificación axial para identificar relaciones entre categorías y construir núcleos interpretativos. Por ejemplo, se analizó cómo diseño de ambiente se conectaba con participación y accesibilidad, y cómo mediación docente se conectaba con evitar control o con garantizar seguridad.

Triangulación y rigor, se aplicó triangulación de fuentes: (1) el registro institucional describe el marco y los propósitos; (2) los materiales didácticos evidencian decisiones; y (3) las reflexiones muestran interpretación y aprendizaje profesional. Se priorizó coherencia interpretativa y trazabilidad mediante matriz de códigos y memos analíticos. Éticamente, se evitó incorporar datos identificables de niñas, niños o establecimientos, y se abordó la actividad como práctica educativa pública, resguardando el principio de cuidado en investigación con infancias.

## Resultados

Un primer resultado fue la explicitación de la agencia infantil como criterio de diseño. En las planificaciones y reflexiones, las niñas y los niños aparecen como protagonistas que eligen, exploran, se equivocan, negocian significados y co-construyen reglas de juego. Esta orientación tensiona la figura de las niñas y niños sin agencia descrita en la literatura sobre adultocentrismo (Florio et al., 2020) y se alinea con la pregunta de cómo proteger sin despotenciar (Biswas et al., 2024). En la experiencia, la protección se abordó mediante acuerdos de cuidado, preparación del ambiente como tercer educador y mediación sensible, evitando el control excesivo y la falta de mediación, que anula decisiones infantiles. La agencia se evidenció, por ejemplo, cuando las consignas se formularon como invitaciones abiertas (“explora”, “prueba”, “elige”), y cuando se aceptó que niñas y niños transformaran el uso previsto de materiales (re-significación lúdica). Este resultado también se relaciona con un giro ético en la FID, comprender que

la autoridad pedagógica no se expresa en imponer, sino en sostener condiciones para que la infancia participe con seguridad. La autoridad se vuelve relacional, orienta sin capturar la experiencia. De este modo, la práctica formativa desnaturaliza jerarquías y habilita una pedagogía basada en reconocimiento.

El segundo núcleo o resultado fue el estatuto pedagógico del juego. La experiencia se organizó de modo que el juego operara como mediación para aprendizajes integrales (lenguaje, motricidad, pensamiento matemático inicial, expresión artística y socioemocional). Lo relevante es que el juego no fue un momento aparte, sino el formato dominante de las estaciones, con materiales accesibles y consignas abiertas. Esto dialoga con la evidencia internacional que muestra tensiones docentes para sostener aprendizajes basados en juego bajo presiones curriculares (Bubikova-Moan et al., 2019). En el caso analizado, el diseño universitario ofreció un contexto de resguardo para experimentar sin la presión inmediata de

evaluaciones estandarizadas, permitiendo a estudiantes tomar riesgos pedagógicos. A la vez, los hallazgos se conectan con síntesis de evidencia que reportan efectos positivos del aprendizaje basado en juego sobre dimensiones cognitivas y socioemocionales (Alotaibi et al., 2024). Si bien el presente estudio no mide impacto en aprendizajes, sí identifica mecanismos plausibles, el juego incrementa compromiso, promueve lenguaje espontáneo, habilita cooperación y permite que la evaluación emerja de la observación del proceso, no del producto. En términos de inclusión, el juego también funcionó como lenguaje común, niñas y niños con diferentes niveles de lenguaje verbal pudieron participar mediante gestos, movimiento y exploración sensorial.

Un tercer hallazgo se relaciona con la materialidad y el diseño de ambientes. Los equipos de estudiantes organizaron espacios con materiales diversos y provocaciones que invitaban a explorar. Este enfoque se alinea con la idea del ambiente como tercer educador. Robson y Mastrangelo (2018) muestran que niñas y

niños perciben el ambiente como agente que apoya su aprendizaje, especialmente cuando existen centros con materiales que favorecen exploración y juego simbólico. En la experiencia ULagos, el ambiente universitario fue resignificado como espacio de infancia, patios, salas y espacios comunes fueron reorganizados para alojar juego, movimiento y colaboración, lo que tensiona la distribución tradicional de quién habita la universidad. La discusión sobre materialidades en educación inicial propone además que los objetos no son neutros, enseñan al orientar acciones y relaciones Pacini-Ketchabaw (et al., 2016). Este lente permite interpretar el diseño de estaciones como decisiones políticas, elegir materiales abiertos facilita creatividad, elegir materiales cerrados puede restringir agencia. A su vez, el diseño accesible del ambiente constituye una práctica de inclusión, altura de materiales, espacios para circular, posibilidad de participar de diferentes maneras, tiempos flexibles y libres, para niñas y niños con ritmos distintos. En contextos de crisis, la accesibilidad no es un extra, sino condición de justicia.

En relación con la evaluación formativa centrada en la observación de interacciones. A diferencia de evaluaciones centradas en productos, las estudiantes describen aprendizajes al observar procesos, cómo niñas y niños negocian, resuelven conflictos, persisten o piden ayuda. Este resultado se conecta con la necesidad de fortalecer capacidades profesionales para ver pedagógicamente lo que ocurre en el juego y traducirlo en decisiones didácticas.

En el plano formativo, esta observación se articula con reflexión profesional, la documentación pedagógica se vuelve el puente entre experiencia y conocimiento. Los debates sobre reflexión en acción advierten que el concepto puede banalizarse si se transforma en etiqueta, por ello, se vuelve clave explicitar evidencias y construir interpretaciones rigurosas (Comer, 2016; Bertolini, 2010). La experiencia ULagos muestra que la FID puede entrenar miradas profesionales si instala rutinas de registro notas de campo, fotografías de documentación, relatos analíticos y preguntas orientadoras tales

como: ¿qué hizo posible la participación?, ¿qué barreras surgieron?, ¿qué decisiones materiales influyeron?

## Discusiones

La experiencia desarrollada en la Universidad de Los Lagos adquiere especial pertinencia en relación a los Derechos de las infancias en crisis, en tanto permite problematizar la distancia existente entre los marcos normativos de derechos y su materialización en prácticas pedagógicas concretas. En primer lugar, el caso analizado no se limita a una declaración discursiva sobre la centralidad de la infancia, sino que evidencia decisiones pedagógicas observables orientadas a la garantía efectiva de derechos, tales como el juego como mediación principal, la promoción de la participación infantil y la construcción de relaciones de cuidado no paternalistas. En segundo lugar, la experiencia se inscribe en un territorio marcado por desigualdades estructurales que inciden en el acceso diferenciado a experiencias educativas, culturales y

simbólicas, lo que refuerza la relevancia de iniciativas que amplían horizontes de posibilidad para niñas y niños. En tercer lugar, la universidad se configura como un actor comunitario que asume responsabilidad pública en la visibilización de las infancias, integrándolas activamente en la vida institucional y reconociéndolas como parte legítima del espacio social y educativo. Desde una perspectiva basada en derechos, uno de los nudos críticos que emerge con fuerza es la tensión entre protección y participación, entendida como el riesgo de que dispositivos diseñados para resguardar a la infancia terminen restringiendo su agencia. Biswas (et al. 2024) advierten que los marcos de protección, cuando se operacionalizan desde una lógica adulto-céntrica, pueden derivar en prácticas que, aun siendo bien intencionadas, reducen las oportunidades reales de participación infantil. En contraste, la experiencia ULagos muestra una vía alternativa, la creación de ambientes seguros y accesibles que, lejos de clausurar la exploración, la habilitan. Esta orientación resulta coherente con

enfoques de pedagogía basada en derechos que enfatizan la necesidad de equilibrar la provisión de oportunidades con la participación efectiva, entendida como voz, influencia y posibilidad de incidencia en la experiencia educativa (Ribeiro, 2025). Asimismo, la literatura reciente sobre derechos de la infancia en educación inicial ha señalado que las concepciones docentes respecto de lo que significa trabajar con enfoque de derechos son diversas y, en muchos casos, contradictorias, influyendo directamente en las decisiones pedagógicas cotidianas (Quennerstedt, 2025). En este sentido, la sistematización de experiencias adquiere un valor estratégico, ya que permite transformar dichas concepciones implícitas en objeto de análisis crítico. A través del registro reflexivo es posible identificar, por ejemplo, cuándo la noción de seguridad se traduce en control y limitación del movimiento, y cuándo se expresa como cuidado que sostiene la exploración, o cuándo el respeto se reduce a una cortesía superficial, y cuándo se materializa en escucha auténtica y reconocimiento de la

voz infantil. De este modo, la documentación pedagógica contribuye a evitar que el enfoque de derechos quede reducido a un lenguaje declarativo, desconectado de las prácticas reales.

Por otro lado, el enfoque del ambiente como tercer educador ofrece herramientas analíticas relevantes para abordar las crisis de derechos desde una dimensión material y espacial. En contextos de precariedad, la ausencia o inadecuación de materiales y espacios puede constituir una barrera significativa para la participación, sin embargo, la evidencia sugiere que no se trata únicamente de la cantidad de recursos disponibles, sino del diseño pedagógico que los organiza y resignifica. Sunday (2020) sostiene que el ambiente enseña al anunciar relaciones, expectativas y posibilidades de acción, en consecuencia, construir ambientes inclusivos implica tomar decisiones explícitas respecto de qué cuerpos son esperados, qué movimientos son permitidos y qué formas de expresión son legitimadas. La experiencia ULagos pone de manifiesto que incluso

espacios universitarios tradicionalmente concebidos como ámbitos exclusivos de la adultez pueden ser reconfigurados como ambientes de infancia, proyectando una imagen de comunidad educativa más democrática y hospitalaria.

En esta línea, los aportes latinoamericanos en torno a ciudadanía infantil y producción de lugar enriquecen la interpretación del caso. Adlerstein-Grimberg y Bralic-Echeverría (2021) proponen comprender los ambientes de aprendizaje como espacios donde niñas y niños ejercen una ciudadanía creativa, produciendo heterotopías que habilitan otras formas de habitar lo educativo. Este marco resulta particularmente pertinente para analizar una experiencia universitaria con participación infantil, ya que desplaza la idea de una simple visita hacia la noción de derecho cultural a ocupar espacios públicos, a ser visible y a ser reconocido como ciudadana o ciudadano en formación, incluso en la primera infancia. En escenarios de crisis, estos gestos pedagógicos adquieren una dimensión política relevante, al contribuir a

sostener sentidos de pertenencia, dignidad y reconocimiento.

Desde la perspectiva de la formación inicial docente se documenta una práctica formativa situada que articula teoría y experiencia en torno a categorías analíticas robustas, tales como agencia infantil, juego, ambiente y evaluación formativa. Por otra, se ofrece evidencia empírica que permite dialogar con debates internacionales sobre derechos de la infancia, adultocentrismo y pedagogía inclusiva.

## Conclusiones

La sistematización de la experiencia pedagógica integral desarrollada por estudiantes de Prosección de Estudios en Educación Parvularia de la Universidad de Los Lagos permitió extraer conclusiones relevantes tanto a nivel empírico como formativo y teórico, particularmente en relación con los desafíos actuales de una formación inicial docente (FID) orientada por el enfoque de derechos, la inclusión y la superación de

lógicas adultocéntricas en contextos de crisis. Lejos de constituir un relato descriptivo de una experiencia institucional exitosa, el análisis realizado evidencia cómo prácticas pedagógicas concretas, cuando son documentadas y analizadas críticamente, pueden transformarse en conocimiento pertinente para el campo de la educación parvularia.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir el sentido pedagógico atribuido a las interacciones en el material formativo, los resultados muestran que las interacciones no son concebidas como instancias accesorias o espontáneas, sino como el núcleo estructurante de la experiencia educativa. En las planificaciones, registros reflexivos y decisiones didácticas analizadas, las interacciones se configuran como espacios de mediación ética y pedagógica donde se articulan cuidado, escucha, juego y reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que evidencia un desplazamiento desde concepciones instrumentales de la enseñanza hacia una comprensión relacional

de la pedagogía, en la que las decisiones micro-pedagógicas cómo se habla, cómo se espera, cómo se acompaña adquieren centralidad en la garantía de participación y bienestar infantil.

Respecto del segundo objetivo, centrado en identificar núcleos emergentes de aprendizaje profesional en torno a la agencia infantil, el juego y el ambiente, la sistematización permitió reconocer tres aprendizajes formativos clave. En primer lugar, se observa un cuestionamiento explícito a supuestos adultocéntricos que tienden a subestimar la capacidad de decisión y significación de niñas y niños, reemplazándolos por prácticas que habilitan elección, exploración y resignificación de materiales. En segundo lugar, el juego emerge no como recurso metodológico subordinado al currículum, sino como mediación pedagógica legítima para el aprendizaje integral, la inclusión y la evaluación formativa. En tercer lugar, el diseño del ambiente como tercer educador se constituye en un aprendizaje profesional relevante, al evidenciar que la accesibilidad y

la inclusión no se agregan al final del proceso, sino que se integran desde la arquitectura misma de la propuesta pedagógica, reduciendo barreras sin patologizar la diferencia.

En cuanto al tercer objetivo, orientado a discutir implicancias para una FID basada en derechos e inclusión especialmente pertinente a los derechos de las infancias en crisis, los resultados permiten sostener que la formación de educadoras de párvulos requiere ir más allá de la transmisión de enfoques normativos o declarativos. La inclusión y el enfoque de derechos se juegan en decisiones situadas, en cómo se estructuran los tiempos, en cómo se ofrecen materiales, en cómo se reconocen las emociones, en cómo se legitiman formas diversas de comunicar y participar. En contextos territoriales marcados por desigualdades, ruralidad o precariedad material, estas decisiones adquieren un carácter ético y político ineludible. En este sentido, la experiencia ULagos muestra que la universidad, en tanto institución pública, puede asumir un rol activo en la ampliación del repertorio de oportunidades educativas

para las infancias, siempre que las acciones de vínculo con el medio se conciban como procesos co-construidos y pedagógicamente intencionados, y no como intervenciones asistencialistas.

Asimismo, la experiencia analizada evidencia el valor de la documentación pedagógica como dispositivo formativo y epistemológico. Documentar no aparece como una exigencia burocrática, sino como una práctica reflexiva que permite transformar la experiencia en conocimiento, hacer visibles tensiones entre protección y participación, y sostener procesos de mejora pedagógica informados. En este marco, proteger sin despotenciar se configura como un principio orientador de la FID, implica revisar críticamente sesgos adultocéntricos, fortalecer mediaciones sensibles y consolidar prácticas de reflexión que mantengan abierta la pregunta por la participación infantil.

En síntesis, el aporte principal del caso no reside únicamente en la implementación de una experiencia pedagógica puntual, sino

en su capacidad para generar interrogantes científicas relevantes para el campo: ¿qué prácticas concretas permiten a futuras educadoras tensionar el adultocentrismo sin abdicar de la responsabilidad adulta?, ¿cómo se diseñan ambientes que enseñen inclusión y derechos?, ¿qué formas de evaluación formativa son coherentes con el juego y la agencia infantil?, ¿cómo documentar la práctica sin reducirla a un ejercicio administrativo? Estas preguntas, abiertas pero fundamentadas empíricamente, posicionan la sistematización de experiencias universidad y comunidad como una vía legítima y necesaria para la producción de conocimiento científico en educación parvularia, especialmente en escenarios donde los derechos de las infancias se encuentran en permanente disputa.

## Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Preschool education challenges in Chile: Enlarge the coverage, improve quality and avoid attach effect. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 287-303. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Allard, P. (2003). Las dimensiones del juego: La ciudad como campo y escenario. *ARQ*, 55. <https://doi.org/10.4067/s0717-69962003005500002>
- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers In Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Andreucci-Annunziata, P, & Morales-Cabello, C. (2019). Intellectual Disability in Early Childhood: The Perspective of the Brothers and Sisters of Children with Down's Syndrome. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 191-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200191>
- Bertolini, L., Laws, D., Higgins, M., Scholz, R. W., Stauffacher, M., Van Aken, J. E., & Sieverts, T. (2010). Reflection-in-action, still engaging the professional? *Planning Theory & Practice*, 11(4), 597-619. <https://doi.org/10.1080/14649357.2010.525370>

- Biswas, T., Florio, E., Caso, L., Castelli, I., & Iacobino, S. (2024). The Adultcentrism Scale: A Potential Contributor to Advancing Children's Participation Rights in Nordic Contexts. *Social Sciences*, 13(5), 238. <https://doi.org/10.3390/socsci13050238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research In Sport Exercise And Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776-800. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1678717>
- Bustingorry, S., Tapia, I., & Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000100007>
- Comer, M. (2016). Rethinking reflection-in-action: What did Schön really mean? *Nurse Education Today*, 36, 4-6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.021>
- Cortázar, A., & Vielma, C. (2017). Chilean early childhood education: gender and years of attendance effects. *Calidad en la educación*, (47), 19-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200019>
- Duarte, J, Zapata, L., P, & Rentería, R. (2010). Family and early childhood: A literature review. 1994-2005. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 107-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100005>
- Ferrada, C. (2024). Estudio bibliométrico sobre el desarrollo de observaciones por pares en aulas escolares en Scopus (2012-2022). *Revista Realidad Educativa*, 4(1), 8-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v4i1.354>
- Ferrada, C.; Levicoy, D.; Orellana, N. y Parraguez, R. (2019). Propuesta de actividades STEM con Bee-bot en matemática. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 8(1), 33-43. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2019.33-43>

Florio, E., Caso, L., & Castelli, I. (2019). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas In Psychology*, 57, 100762. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100762>

Jara, R., & Russell, T. (2023). Encouraging reflective practice in the teacher education practicum: A dean's early efforts. *Frontiers In Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1040104>

López de Maturana-Luna, D. (2010). The game as quantum manifestation: an approach to children's epistemology. *Polis (Santiago)*, 9(25), 243-254. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100014>

López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhe (Santiago)*, 16(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-22282007000200002>

Mansikka, J., & Lundkvist, M. (2022). Children's Right to Participation in Early Childhood Education and Care: An Analysis in Finnish

Policy Documents. *The International Journal of Children's Rights*, 30(1), 232-257. <https://doi.org/10.1163/15718182-30010009>

Molina, H., Cordero, M., & Silva, V. (2008). De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: Pasos en el desarrollo del sistema de protección integral a la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(Supl. 1), 11-17. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000700002>

Moreu, Á., et al. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. En *Teaching and learning international survey*. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. En *Educational research and innovation*. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>

Olsson, Å. (2017). *Children's lived citizenship: A study on children's everyday knowledge of*

injury risks and safety. *Childhood*, 24(4), 545-558. <https://doi.org/10.1177/0907568217718031>

Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S., & Kocher, L. (2016). *Encounters with Materials in Early Childhood Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315743257>

Quennerstedt, A. (2025). Early childhood education teachers' conceptions of children's rights and the role of early education for children's rights. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2539215>

Robson, K., & Mastrangelo, S. (2018). Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher. *Journal Of Childhood Studies*, 42(4), 1-16. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18100>

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

Schonhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, G., Acevedo, K., & García, M. (2008). Preschoolers' language and intelligence: Associated factors and relationship analysis. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(6), 600-606. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000600004>

Sunday, K. (2018). Dinner theater in a toddler classroom: The environment as teacher. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 21(3), 197-207. <https://doi.org/10.1177/1463949118808055>