

Desde el adultocentrismo hasta el infantocentrismo: estudio exploratorio sobre participación en Educación Ambiental

From adultcentrism to infantocentrism: an exploratory study on participation in Environmental Education

Do adultocentrismo ao infantocentrismo: estudo exploratório sobre a participação em Educação Ambiental

Gabriel Prosser Bravo¹

ORCID: 0000-0003-1255-5890

Samuel Aranguren Zurita²

ORCID: 0000-0001-6623-0114

Nicolás Bonilla Hevia³

ORCID: 0000-0001-5800-0829

Camilo Caro Zúñiga⁴

ORCID: 0000-0002-9515-2618

¹Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

²Universidad Alberto Hurtado, Chile.

^{3,4}Universidad de Chile, Chile.

Correspondencia: giprosser@uc.cl

Recibido: 22/10/2022

Aceptado: 12/05/2023

Resumen: El objetivo de esta investigación fue evaluar la participación promovida por profesionales de la Educación Ambiental, usando para ello taxonomías desprendidas de estudios con adultos, niños, niñas y adolescentes. Mediante una encuesta *online* se involucró a 98 personas que trabajan en este campo en Chile y se realizaron análisis de contenido temático y análisis estadísticos descriptivos. Se asociaron sus respuestas a cuatro posiciones discursivas adultocéntricas y tres infantocéntricas, y se crearon perfiles de cada grupo con base en las otras variables de estudio. Se identificó que las personas con posiciones infantocéntricas tienden a ser más críticas de su práctica, llevan más años de experiencia en el campo y se desempeñan generalmente como activistas o comunicadores ambientales. A partir de lo evidenciado, el presente estudio da luces para la construcción de instrumentos de medición de la participación que sean más sofisticados, y concluye con aspectos que deben ser profundizados o subsanados en próximas evaluaciones.

Palabras clave: participación; niñez; educación ambiental; métodos de medición.

Abstract: The objective of this research was to assess the participation promoted by Environmental Education professionals, using taxonomies derived from studies conducted with adults, children, and adolescents. A total of 98 individuals working in this field in Chile were involved through an online survey, and thematic content analysis and descriptive statistical analyses were performed. Their responses were associated with four adultcentric discursive positions and three infantocentric positions, and profiles were created for each group based on other study variables. It was identified that individuals with infantocentric positions tend to be more critical of their practice, have more years of experience in the field, and generally work as environmental activists or communicators. Based on the findings, this study provides insights for the development of more sophisticated instruments for measuring participation and concludes with aspects that should be further explored or addressed in future evaluations.

Keywords: participation; children; environmental education; measuring methods.

Resumo: O objetivo desta investigação foi avaliar a participação promovida por profissionais de Educação Ambiental, utilizando taxonomias derivadas de estudos com adultos, crianças e adolescentes. Por meio de um questionário online, 98 pessoas que trabalham nesta área no Chile foram envolvidas, realizando uma análise de conteúdo temática e uma análise estatística descritiva. As suas respostas foram associadas a quatro posições discursivas adultocêntricas e três infantocêntricas, criando perfis de cada grupo com base nas outras variáveis do estudo. Identificou-se que as pessoas com posições infantocêntricas tendem a ser mais críticas em relação à sua prática, têm mais anos de experiência na área e geralmente trabalham como ativistas ou comunicadores ambientais. Com base nessas evidências, o presente estudo oferece informações para a construção de instrumentos mais sofisticados de mensuração da participação, e conclui com aspectos que devem ser aprofundados ou corrigidos em avaliações futuras.

Palavras-chave: participação; infância; educação ambiental; métodos de medição.

Introducción

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) del presente se enfrentarán a siete veces más olas de calor y a más del doble de pérdidas de cosechas, sequías, inundaciones fluviales e incendios forestales que las generaciones de los 60 y 70 (Thiery et al., 2021). Aun así, no forman parte de los procesos de toma de decisión respecto al cambio climático y las problemáticas socioambientales locales. Inclusive, cuando se les da algún papel participativo en estos procesos, las personas adultas siguen siendo las protagonistas de las acciones (Liebel & Gaitán, 2019).

Ya sea en términos políticos, éticos o pedagógicos, la participación de NNA es un proceso complejo y multinivel, esencial para la solución de la crisis climática y la construcción de sociedades sustentables (Díaz-Bórquez et al., 2018; Ouariachi et al., 2017; Trilla & Novella, 2011). Diversos autores y organizaciones internacionales enfatizan en la necesidad de incorporar la voz,

el voto y veto de NNA en el diseño, evaluación y ejecución de proyectos educativos sobre cambio climático y medioambiente (Payne, 2018; Pozo-Llorente et al., 2019; Roldán-Arcos et al., 2022).

Dicho esto, si nos adentramos en la Educación Ambiental (EA) como praxis, la participación de los NNA es considerada una característica esencial (Calixto-Flores, 2018; Espejel & Flores, 2012; Prosser et al., 2020b), aunque algunas investigaciones empíricas constatan una participación poco protagonista y sobre todo consultiva (Calvente et al., 2018; Matos-De Rojas et al., 2018).

A pesar de estos resultados, existe una serie de aspectos inconclusos en el método seguido para medir la participación, dadas las limitaciones de los instrumentos y su escasa replicabilidad en otros contextos educativos (Lawson et al., 2019; Novella et al., 2021; Prosser et al., 2020a). Cabe ilustrar los procedimientos que se han seguido en algunos estudios para aseverar estos niveles de participación.

Utilizando dispositivos cualitativos, como las entrevistas semiestructuradas y grupos focales, Prado-Fuentes y Pérez-Campuzano (2011) analizaron los niveles de participación de jóvenes universitarios en el programa de gestión de residuos universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México, e identificaron en el discurso de múltiples actores una participación centrada en la recepción de información o, a lo sumo, en consultar algunos aspectos para el programa.

En otro estudio, impulsado por Matos-de Rojas et al. (2018) se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas a 50 docentes de Venezuela, determinando que solo el 17 % de las actividades realizadas por estos educadores ambientales se configuraban como realmente participativas, es decir, que permitan efectivamente la participación activa de NNA.

A pesar de la valía de estas experiencias, es de utilidad ampliar los marcos desde los cuales se evalúa la participación en la EA y los métodos con los cuales se levanta y analiza la información al respecto. En este contexto, la presente investigación se propuso sintetizar los marcos y conceptos provenientes de las investigaciones de Hart (2013), como también de Lay-Lisboa y Montañés (2018) para construir un método de medición de la participación que pueda ser aplicado exploratoriamente a personas adultas vinculadas a la EA.

Un marco para evaluar la participación de NNA en la Educación Ambiental

Existen diversas maneras en que los equipos vinculados a la educación han evaluado la participación de NNA. Uno de los mecanismos más utilizados es otorgar niveles, grados o estadios a la participación, generando a partir de esto diversas taxonomías (Hart, 2013; Shier, 2001; Trilla & Novella, 2001, 2011). En la presente investigación se opta por la escalera de participación construida por Hart (2013), dado su extendido reconocimiento en la EA (Davis, 2005; Læssøe, 2010) y por la claridad operacional de los ocho niveles planteados (Figura 1).



8. Inicia Niñez
7. Proyecto infantil
6. Inicia adultez
5. Consultado e informado
4. Asignado e informado
3. Participación simbólica
2. Decoración
1. Manipulación

Figura 1. Niveles de participación de NNA según la escalera de Hart (2013). Fuente: Elaboración propia (2022).

Los primeros de estos tres niveles no son considerados por el propio Hart (2013) como realmente participativos: el primero, se encuentra vinculado a la manipulación instrumental de la infancia; el segundo, se refiere a aquellas ocasiones en las que NNA meramente están haciendo un acto de decoración; y el tercero alude a la participación simbólica, donde NNA pueden expresarse, pero sin incidir en los procesos. En el cuarto escalón o nivel, los/las participantes son altamente informados pero asignados; en el quinto, NNA cumplen un rol de asesores y se les consulta; en el sexto, las actividades son iniciadas por adultos, pero las decisiones son compartidas con NNA; en

el séptimo, aquellas ocasiones lideradas exclusivamente por NNA; y en octavo, aquellas iniciadas por NNA, pero compartidas con personas adultas.

A pesar de que este tipo de taxonomías resultan útiles para marcar un horizonte paulatino hacia el cual debieran apuntar los proyectos educativos (Hart, 2013), esto debe ser complementado con voces, impresiones y taxonomías que provengan de los mismos NNA. Por este motivo, se integra en este trabajo el estudio de campo de Lay-Lisboa y Montañés (2018), quienes junto con 70 NNA chilenos de entre 10 y 14 años, identificaron una serie de posiciones discursivas de la participación, que van desde el adultocentrismo a posiciones infantocéntricas.

Describieron un total de siete posiciones, cuatro de ellas pertenecientes a visiones poco protagonistas y tres centradas en la participación activa y no normativa (Lay-Lisboa & Montañés, 2018). En el primer grupo, se congregaron aquellas que identifican a las personas adultas como referentes, que enmarcan la participación en espacios formales, dirigidos, protegidos y caracterizados por una relación asimétrica donde NNA son considerados pasivos y pueden ser segregados según una serie de características. Mientras que, en el segundo, aparecieron aquellas que consideran todos los saberes igualmente válidos y que destacan la necesidad de promover la autonomía de NNA (Tabla 1).

Tabla 1

Posiciones adultocéntricas y disidentes identificadas, basadas en las definiciones de Lay-Lisboa y Montañés (2018)

Posiciones	Operacionalización
Adultocéntrica	La infancia construye la imagen del mundo adulto vinculada a la de una persona sabia, conocedora, serían las figuras poseedoras del saber y de la verdad, considerando que existe un conocimiento único al cual deben aspirar y alcanzar. Saber del cual se considera que la infancia aún carece, por lo que se deposita la sapiencia en la adultez.
Normativa / performativa	Esta posición sostiene una forma de participación de tipo formal, en la que niños y niñas deben seguir las normas, impuestas principalmente por adultos/as, representadas en el caso de la escuela por la figura del profesor o profesora. Según se dice, la disciplina y la obediencia son los recursos usados por adultos/as para que la infancia incorpore las modalidades participativas, las correctas manifestaciones de actuación y las reglas de comportamiento y convivencia dentro y fuera del espacio educativo. Esta posición define una participación heterónoma, normativa y formal.
Maternal / paternal	Según esta posición, la participación de la infancia se circunscribe a los cuidados y protección del mundo adulto, quien decide respecto de los espacios donde niños y niñas puedan participar en la toma de decisiones. Niños débiles y necesitados de protección/orientación.

Segregada	Considera que la participación difiere entre infancias, pues distingue tipos de infancias. En consonancia, segregá inter-infancias, entre los/as más pequeño/as y los/as más grandes, asimismo distingue entre niños y niñas. De acuerdo con estas distinciones, se dice que corresponderán distintas modalidades, relaciones, espacios, lugares y tiempos para la participación. Obedece esta posición discursiva a una lógica convencional y conservadora, propia de una herencia cultural tradicionalista, heteronormativa, y hegemónica.
Contraadultocéntrica	Sostiene que los saberes de la adultez no son los únicos válidos, y que las personas adultas no cuentan con la verdad absoluta. Desde esta posición, se critica que sea la adultez quien delinea, estructura y planifica la participación de niños y niñas, creando una relación en la que la infancia se encuentra en una posición de desventaja y subordinación. Se considera que este tipo de relación no es la forma adecuada de establecer el modo de participar. Esta posición critica el intento de la adultez por transmitir a niños y niñas la imagen de una infancia inmadura y desvalida.
Exoadultocéntrica	Esta posición sostiene que tanto las prácticas adultas como las de la infancia son válidas y legítimas. Se habla de un protagonismo que ha de ser compartido por ambos grupos. Se valoran las capacidades de los/as adultos/as, pero no por encima de las de la infancia. Se aboga por una relación más simétrica, basada en el diálogo y la cooperación, con las que producir una participación menos formal y estereotípica. Se apuesta por una participación inclusiva, donde la edad no sea un obstáculo para que todos/as los/as actores/actrices sociales puedan formar parte y dar forma a procesos participativos, como productores/as de saberes.
Infantocéntrica	Según está posición, la infancia es capaz de elaborar e implementar sus propias actividades y proyectos de manera autónoma, cuenta con los criterios y conocimientos necesarios para gestionar su protagonismo y el modo de participar. Según se desprende de los discursos, los niños y niñas tienen una autoimagen fuerte y propositiva, lo que los lleva a defender de manera positiva y convencida los modos que tienen de expresarse, de proceder y gestionar su participación, que en ocasiones está vinculada a la recreación y diversión.

Fuente: Elaboración propia (2022)

A partir de ambas clasificaciones y asumiendo la carencia de mediciones en este campo (Novella et al., 2021), el presente estudio se plantea como un aporte científico, ya que ofrece un sistema de medición combinado, utilizando categorías provenientes de la visión adulta y de la visión de NNA sobre su participación. Con esto, se busca detectar de manera rigurosa si la participación es efectiva o forma parte de un mero discurso (Pavelic & Salinas, 2014).

Por lo mismo, se plantea un estudio exploratorio con el fin de entregar insumos a futuros mecanismos de medición y poner a prueba la consistencia de estas taxonomías y conceptos para la evaluación de la participación de NNA. Con base en lo anterior, el objetivo de investigación es evaluar la participación promovida por profesionales de la Educación Ambiental, utilizando para ello las posiciones discursivas identificadas por Lay-Lisboa y Montañés (2018) y los niveles de la escalera de participación de Hart (2013).

Método

La presente investigación se realizó desde una perspectiva pragmática de las ciencias (Brinkmann & Tanggaard, 2013) con una estrategia descriptiva (Ato et al., 2013) y un enfoque mixto con un alcance exploratorio, centrado en el objetivo más allá de los supuestos filosóficos sobre la realidad que subyacen a los datos (Creswell & Poth, 2016). A través de este proceso, se buscó conocer descripciones concretas de las acciones que realizan cotidianamente las personas involucradas en la EA, con el fin de evaluar sus prácticas (Zittoun, 2016).

Se utilizó la escalera de Hart (2013) y las posiciones discursivas planteadas por Lay-Lisboa y Montañés (2018) como categorías descriptivas de las expresiones de personas adultas. Esto sirvió para, finalmente, indagar si existe concordancia entre el nivel de participación que dicen promover en su trabajo con NNA y su posición discursiva.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 98 personas de 13 de las 16 regiones de Chile, en su mayoría mujeres, de entre 26 y 45 años y con experiencia en EA de entre 5 y 10 años. En la Tabla 2 se puede observar los porcentajes de participación en función de cada una de las variables de identificación utilizadas.

Este grupo de participantes se obtuvo a partir de un muestreo por bola de nieve (Salkind, 2021). Para esto, se elaboró una lista con personas involucradas en el trabajo de la EA, la cual se conformó por medio de contactos provenientes del equipo de investigación, el Ministerio del Medio Ambiente de Chile, académicos dedicados a la EA, organizaciones ambientalistas y coordinadores comunales de educación municipal. A todos se les solicitó enviar la encuesta a personas cercanas vinculadas a este ámbito. Se recabó la totalidad de 138 respuestas, de entre las cuales se eliminaron todos los cuestionarios con respuestas incompletas, y el caso de una persona que solicitó retirar sus datos, obteniendo así una muestra total de 98 participantes con respuestas válidas.

Tabla 2*Estadísticos descriptivos de las variables demográficas*

Características	%	Características	%
Contexto laboral		Experiencia en EA	
Escuelas	26.90 %	Menos de 1 año	5.10 %
Universidades	17.90 %	Entre 1 y 4 años	29.60 %
Municipalidades	16.70 %	Entre 5 y 10 año	35.70 %
ONG	16.70 %	Entre 10 y 20 años	17.30 %
Sistemas y programas estatales	10.30 %	Más de 20 años	12.20 %
Empresas	6.40 %		
Trabajador independiente	5.10 %		
Género		Identidad laboral	
Mujer	67.30 %	Pedagogía Ambiental	59.30 %
Hombre	32.70 %	Gestión Ambiental	42.90 %
Otro	0 %	Comunicación Ambiental	37.40 %
Edad		Activismo Ambiental	29.70 %
18 a 25 años	10.20 %	Investigación Ambiental	16.50 %
26 a 45 años	55.10 %		
46 a 65 años	30.60 %		
Más de 65 años	4.10 %		

Fuente: Elaboración propia (2022)

Técnica de recolección de datos

Se realizó una encuesta en la plataforma SurveyMonkey de 25 ítems, la cual se contestaba en un promedio de 20 a 30 minutos. Se aplicaron desde junio de 2020 a abril de 2021. El instrumento buscó indagar sobre cuatro tópicos: i) el nivel de participación promovido en las actividades educativas con NNA, ii) las definiciones de participación y las concepciones adultocéntricas o infantocéntricas de estos/as), iii) los factores contextuales que determinan la realización de acciones con altos niveles de participación, y, iv) las posibles tácticas y estrategias para promover una EA participativa en Chile.

Para el presente estudio se pone énfasis en los primeros dos tópicos del cuestionario, utilizando un total de nueve ítems, a saber: tres referentes a datos sociodemográficos; uno a información profesional sobre el ámbito de desempeño; cuatro relacionados con la promoción de la participación en la EA y dos preguntas de respuesta abierta sobre la noción de participación (Apéndice A).

Técnica de análisis de la información

Con base en las respuestas de las preguntas abiertas, se llevó a cabo un análisis de contenido temático inductivo (Vaismoradi et al., 2016). Tres de los investigadores del presente estudio llevaron a cabo de manera independiente la clasificación de cada una de las respuestas en una o más de las categorías propuestas por Lay-Lisboa y Montañés (2018). Posteriormente, compararon y discutieron las codificaciones realizadas hasta llegar a un acuerdo para cada una de las respuestas.

Una vez realizada la codificación de todas las citas textuales, se realizó un análisis estadístico descriptivo con la información obtenida en las preguntas cerradas del cuestionario, con el fin de observar cómo son los perfiles de profesionales de la EA en función de sus posiciones discursivas. Para esto, se utilizó el software para el manejo de datos SPSS versión 26.

Consideraciones éticas

Siguiendo las recomendaciones ofrecidas por Winkler et al. (2014), se tuvo una serie de resguardos éticos a la hora de tratar la información emergida en el estudio. En todo momento se garantizó el anonimato y la participación voluntaria de las personas. Se les solicitó al inicio de la encuesta que dieran su consentimiento para el uso de datos, y se mantuvo el resguardo de la información con bases solo accesibles para el equipo de investigación.

Cabe destacar que los datos fueron categorizados por personas adultas, haciendo uso de códigos construidos con base en las experiencias de NNA en la investigación liderada por Lay-Lisboa y Montañés (2018), por lo que el trabajo de interpretación de la información se llevó a cabo asumiendo la posibilidad de que los resultados no reflejen fehacientemente las dinámicas propias de NNA sino más bien la visión de cómo los adultos significamos y entendemos su mundo y sus problemáticas (Green, 2015).

Resultados

Resultados cualitativos

Para identificar las posiciones discursivas en los extractos de las personas participantes se orientó el análisis de contenido temático inductivo por medio de aspectos claves que distinguen cada posición del estudio de Lay-Lisboa y Montañés (2018). Por ejemplo, se consideraron adultocéntricos aquellos discursos en los que los participantes atribuían a NNA una falta de

conocimiento o “conciencia”, señalando que son las personas adultas quienes ayudarán a cubrir este déficit a los menores de edad:

Entiendo al despertar en conciencia de los más pequeños creando hábitos de convivencia enfocados en el bienestar social, sustentable para hacer vida en comunidad (Hombre 1, V Región).

Generar conciencia en los niños permite que ellos conozcan la situación, adquieran conocimientos, habilidades y herramientas para enfrentarla (Mujer 2, V Región).

Aparecen también aquí palabras como *sensibilizar, formar* o *instruir*, considerando siempre a las personas adultas como aquellas encargadas de dinamizar estos procesos y a la niñez como un sujeto del futuro, desprovisto de las herramientas suficientes en el presente.

Respecto de la posición normativa/performativa, se asociaron a esta aquellos discursos que enmarcan la participación de NNA en sus contextos institucionales y educativos, reduciendo su agencia a participar únicamente de actividades en escuela o en contextos de educación formal:

La única participación infantil en materias medioambientales que conozco, son algunos colegios que incluyen proyectos de reciclaje y huertas en los establecimientos [sic] donde niños de todos los cursos participan (Mujer 3, VIII Región).

Los niños y niñas participan de acciones ambientales, gracias al proceso educativo entregado a través de la educación formal mediante trabajos cognitivos o artísticos (Mujer 11, VIII Región).

En la posición maternal/paternal no se ve este marco normativo, pero sí una actitud tutelada desde el mundo adulto, existiendo un fuerte interés por cuidar o guiar a los menores de edad en sus procesos educativos:

Niñas y niños y adolescentes, en lugares abiertos y rodeados de naturaleza, activos de manera constante durante todo su desarrollo y crecimiento, guiados y cuidados por adultos involucrados, para permitir la exploración y el goce de ésta (Mujer 6, VIII Región).

Participación de niños y niñas a partir de acciones o actividades guiadas por adultos, con el fin que desde pequeños se impregne en ellos la conciencia medioambiental (Mujer 9, VIII Región).

Aquí también aparecen expresiones tales como “permitir que aprendan” o “bajar la información” refiriéndose a disminuir la dificultad del contenido para que NNA *puedan* comprenderlos, así como otras referencias al cuidado y protección de estas infancias.

Finalmente, los únicos extractos que se pudieron asociar a la posición discursiva Segregada fueron aquellos en los que se diferencia la participación de NNA según la edad que tengan, existiendo una tendencia a permitir mayor protagonismo a mayor edad:

La participación de niños a partir de 3 años y hasta 8vo básico (13-14 años). Creo que el segmento más inicial, párvulos (3-6 años) está bastante desatendido (Mujer 1, XIV Región).

La práctica de conductas medioambientales guiadas por un adulto e incluso por un adolescente (y su respectiva explicación teórica científica) en pro del medio ambiente, es la piedra angular de la educación (Mujer 6, V Región).

En el otro polo de análisis, fueron consideradas posiciones contraadultocéntricas aquellas en que se evidencia una crítica explícita a la participación que promuevan las personas adultas y a la relación que establecen con NNA:

En una participación activa de la comunidad infantil en elegir que temáticas y lugares quieres adquirir como propios. Creo que en el campo de la Educación Ambiental se encuentra al debe [sic] en opciones para elegir (Mujer 1, XVI Región).

Con el tiempo he aprendido que la participación infantil es igual a la adulta, sin embargo, inconscientemente al iniciarme en este proceso me di cuenta de que muchas veces omitimos la voz de los pequeños, incluso la infravaloramos (Hombre 4, XIII Región).

Asimismo, en estos discursos se percibe que la postura contraadultocéntrica reconoce la falta de promoción de la participación, pero también la activa invisibilización de las opiniones de NNA que ocurre en ocasiones.

En la posición exoadultocéntrica se colocaron aquellos relatos en los cuales se reconoce un grado de horizontalidad entre el saber de la infancia y del mundo adulto, proponiendo la creación de instancias de diálogo que permitan una mejor distribución del poder:

Entiendo que es un proceso activo, donde los niños se involucran y operan co-construyendo los procesos, como en los casos de Omora o Los Científicos de la Basura (Hombre 1, IV Región).

Lo entiendo como un proceso horizontal en el cual cada sujeto pone de sí en un espacio protagonizado eminentemente por la infancia. Involucra a estos como líderes activos en estos procesos (Hombre 6, XIII Región).

Además, en esta posición se agruparon también aquellos discursos que reconocen instancias donde NNA son fuertes protagonistas, pero de igual manera se invita al mundo adulto a participar:

En el campo de la Educación Ambiental, la participación infantil incluye los procesos en los cuales lxs niñxs y jóvenes se vinculan con problematización, las formas de comunicar el problema y las soluciones tanto en sus escuelas, como en sus hogares y en la sociedad (Mujer 5, XIII Región).

Son agentes de cambio activos respecto a iniciativas ambientales y por ello los considero como cualquier ciudadano adulto en cuanto a opinión y derechos. Soy partidaria de que exista incluso un Ministerio de Los Niños, donde se puedan promover estos temas para que ellos puedan ser aún más considerados en políticas públicas (Mujer 5, XIV Región).

Por último, aparecen aquellas posiciones infantocéntricas en donde NNA son motores de la acción educativa, decidiendo de manera independiente la dirección de las iniciativas. Aquí se colocaron aquellos extractos donde se reconoce que los procesos deben estar basados en el interés y actuar de estos:

La posibilidad de que niñas y niños sean promotores y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En el ámbito de la educación en la naturaleza, que puedan explorar y jugar libremente, realizando las actividades que vayan surgiendo de sus propios intereses y motivaciones (Hombre 1, VIII Región).

Que las y los infantes sean capaces de propiciar a partir de sus intereses y realidades, mecanismos de Educación Ambiental (Mujer 2, XIII Región).

En esta posición se incluyó también opiniones de participantes que ven la participación como el activo involucramiento y protagonismo de NNA en todas las fases del ciclo de la intervención:

Entiendo por participación infantil el activo involucramiento de niñas en el diseño, gestión y evaluación de actividades educativas (Hombre 6, VIII Región)

Participación infantil es cuando las opiniones e ideas que niñas y niños tienen sobre el medio ambiente y la naturaleza son vinculantes con las acciones. O sea que niñas y

niños son partícipes de las acciones que se generan dentro de la Educación Ambiental, participando desde la etapa de diagnóstico, codiseño de estrategias, evaluaciones, etc. (Mujer 10, VIII Región).

Resultados cuantitativos

Todos los datos fueron analizados en comparación con las distribuciones totales de la muestra que se pueden observar en la Tabla 2. En este sentido, al analizar el rango de edad y los años de experiencia en EA en función de su posición discursiva (Tabla 3), se puede observar que lo que más destaca es que entre las personas mayores de 66 años la posición infantocéntrica es la más frecuente, no existiendo en esta posición personas entre las personas más jóvenes (18 y 25 años).

Tabla 3

Caracterización de posiciones discursivas por rango de edad y años de experiencia en EA

	A	N/P	M/P	S	C	E	I
Rango de edad							
Entre 18 y 25 años	13.16 %	10.34 %	19.05 %	-	14.29 %	11.54 %	-
Entre 26 y 45 años	55.26 %	55.17 %	61.90 %	50.00 %	57.14 %	46.15 %	66.67 %
Entre 46 y 65 años	28.95 %	31.03 %	19.05 %	50.00 %	28.57 %	34.62 %	25.00 %
Igual o más de 66 años	2.63 %	3.45 %	-	-	-	7.69 %	8.33 %
Experiencia en Educación Ambiental							
Menos de un año	7.89 %	6.90 %	4.76 %	-	-	3.85 %	8.33 %
Entre 1 y 4 años	31.58 %	31.03 %	38.10 %	-	57.14 %	26.92 %	16.67 %
Entre 5 y 10 años	50.00 %	44.83 %	33.33 %	-	14.29 %	19.23 %	25.00 %
Entre 11 y 20 años	7.89 %	6.90 %	19.05 %	-	28.57 %	30.77 %	41.67 %
Más de 20 años	2.63 %	10.34 %	4.76 %	100.00 %	-	19.23 %	8.33 %

Nota. A: adultocéntrico; N/P: normativo-performativo; M/P: maternal-paternal; S: segregado; C: contraadultocéntrico; E: exoadultocéntrico; I: infantocéntrico. Fuente: Elaboración propia (2022)

Se observa también que las personas que tienen una posición discursiva infantocéntrica o exoadultocéntrica tienen una distribución de años de experiencia diferente al resto de la muestra, estando la mayor proporción (41.67 % y 30.77 % respectivamente) entre los 11 y 20 años de experiencia. Por otra parte, el grupo de personas con una posición discursiva contraadultocéntrica

son, sobre todo, personas que poseen de 1 a 4 años de experiencia. Finalmente, el resto de los grupos mantienen una distribución similar a la de la población donde el mayor cúmulo de personas tiene entre 1 y 10 años de experiencia.

En cuanto al ámbito de desempeño (Tabla 4), destaca la proporción de personas que, sosteniendo una posición discursiva Infantocéntrica, trabaja en comunicación (75 %) o activismo ambiental (50 %), lo cual contrasta con la baja participación reportada por el total de la muestra en estos ámbitos (29.7 % y 16.5 % respectivamente) siendo, de hecho, los ámbitos de desempeño menos abordados.

Finalmente, considerando las fases en las que se promueve la participación de NNA, todos los grupos tuvieron su mayor proporción en la fase de ejecución de las actividades. Se destaca que el grupo que se encuentra en la posición exoadultocéntrica reporta promover más la participación de NNA en la fase de evaluación de las actividades que en la fase de diseño, a diferencia de los demás grupos.

En este caso, todas las posiciones discursivas tienen puntajes promedios altos, a excepción de la posición discursiva contraadultocéntrica (Tabla 5). La posición discursiva con la media más alta fue la maternal/paternal, seguida de la exoadultocéntrica.

Tabla 4

Caracterización de posiciones discursivas por ámbito de desempeño y fase del acto educativo en que promueve la participación

	A	N/P	M/P	S	C	E	I
Ámbito de desempeño							
Pedagogía ambiental	44.74 %	62.07 %	25.71 %	50.00 %	71.4 %	57.7 %	66.7 %
Gestión en Educación Ambiental	42.11 %	34.48 %	34.29 %	50.00 %	28.6 %	46.2 %	58.3 %
Investigación en Educación Ambiental	15.79 %	13.79 %	5.71 %	-	14.3 %	23.1 %	25.0 %
Comunicación y Educación Ambiental	21.05 %	34.48 %	20.00 %	50.00 %	42.9 %	38.5 %	75.0 %
Activismo y Educación Ambiental	7.89 %	27.59 %	14.29 %	50.00 %	28.6 %	38.5 %	50.0 %
Fases del acto educativo							
Diseño de las actividades	70.27 %	78.57 %	27.91 %	50.00 %	71.4 %	57.7 %	75.0 %
Ejecución de las actividades	91.89 %	96.43 %	48.84 %	50.00 %	71.4 %	96.2 %	100.0 %
Evaluación de las actividades	43.24 %	60.71 %	23.26 %	-	57.1 %	84.6 %	75.0 %

Nota. A: adultocéntrico; N/P: normativo-performativo; M/P: maternal-paternal; S: segregado; C: contraadultocéntrico; E: exoadultocéntrico; I: infantocéntrico. Fuente: Elaboración propia (2022)

Tabla 5

Descriptores de la autopercepción de la participación de NNA promovida por las personas encuestadas

		A	N/P	M/P	S	C	E	I
	M	4	4.03	4.43	-	3.71	4.38	4
	SD	1.16	1.15	0.75	-	1.38	0.8	0.95
¿Qué tan seguido has promovido la participación infantil?								

Nota. A: adultocéntrico; N/P: normativo-performativo; M/P: maternal-paternal; S: segregado; C: contraadultocéntrico; E: exoadultocéntrico; I: infantocéntrico. La respuesta a esta pregunta se hizo en una escala Likert del 1 al 5 donde 1 significa *nunca* y 5 significa *siempre*. Fuente: Elaboración propia (2022)

Al consultar sobre los niveles de participación promovidos según la escalera de Hart (2013), se encuentra que ninguna persona ubicó sus experiencias en el nivel de manipulación (Tabla 6). También se observa que las posiciones contraadultocéntrica e infantocéntrica reportan lograr experiencias de mayor participación de NNA, pero, al mismo tiempo, consideran que no logran promover instancias creadas por infantes y adolescentes.

Tabla 6*Descriptores de la participación según la escalera de Hart (2013)*

	A	N/P	M/P	S	C	E	I
¿Qué nivel de participación infantil sientes has logrado en la MAYORÍA de tus experiencias?							
Decoración	2.63 %	-	-	-	-	-	-
Manipulación	-	-	-	-	-	-	-
Participación simbólica	10.53 %	6.90 %	4.76 %	-	42.86 %	-	-
Asignados e informados	34.21 %	27.59 %	33.33 %	100.00 %	-	34.62 %	33.33 %
Consultados	26.32 %	20.69 %	33.33 %	-	28.57 %	23.08 %	33.33 %
Iniciada por adultos	15.79 %	31.03 %	19.05 %	-	14.29 %	30.77 %	25.00 %
Solo infantes	5.26 %	10.34 %	4.76 %	-	14.29 %	7.69 %	8.33 %
Iniciada por infantes	5.26 %	3.45 %	4.76 %	-	-	3.85 %	-
¿Qué nivel de participación infantil sientes solo ha sucedido en MUY POCAS ocasiones?							
Decoración	21.05 %	17.24 %	33.33 %	-	-	19.23 %	16.67 %
Manipulación	7.89 %	13.79 %	9.52 %	-	-	3.85 %	8.33 %
Participación simbólica	2.63 %	6.90 %	4.76 %	-	14.29 %	7.69 %	8.33 %
Asignados e informados	23.68 %	17.24 %	14.29 %	50.00 %	14.29 %	3.85 %	8.33 %
Consultados	13.16 %	13.79 %	4.76 %	50.00 %	-	7.69 %	8.33 %
Iniciada por adultos	7.89 %	10.34 %	-	-	14.29 %	7.69 %	-
Solo infantes	21.05 %	10.34 %	28.57 %	-	14.29 %	23.08 %	25.00 %
Iniciada por infantes	2.63 %	10.34 %	4.76 %	-	42.86 %	26.92 %	25.00 %

Nota. A: adultocéntrico; N/P: normativo-performativo; M/P: maternal-paternal; S: segregado; C: contraadultocéntrico; E: exoadultocéntrico; I: infantocéntrico. Fuente: Elaboración propia (2022)

También se observa que la posición contraadultocéntrica tiende a promover mayoritariamente experiencias de participación simbólica (42.86 %), lo que contrasta con lo reportado por las posiciones exoadultocéntrica e infantocéntrica, que señalan promover

mayoritariamente experiencias donde NNA se encuentran asignados e informados, mismo nivel que reportan las posiciones del polo adultocéntrico.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue evaluar la participación promovida por profesionales de la Educación Ambiental, usando para ello la taxonomía que emerge de las posiciones discursivas identificadas por Lay-Lisboa y Montañés (2018) y los niveles de la escalera de participación de Hart (2013). En este sentido, a partir del procedimiento realizado, fue posible ubicar a los profesionales de la EA en polos diferentes, en función de la manera en que se expresan respecto de la participación infantil que permiten. Lo que demostró que las posiciones discursivas de Lay-Lisboa y Montañés (2018) sirven para discriminar entre grupos de profesionales que piensan diferente.

En esta vía, se encontró que las posiciones discursivas más infantocéntricas aparecen con más frecuencia entre los profesionales con más años de experiencia, así como en los activistas o comunicadores ambientales. Al respecto se puede hipotetizar que son de gran importancia para la participación de NNA que permiten profesionales de la EA las experiencias directas que genera el paso del tiempo, como también el desempeñarse en ámbitos que se insertan fuera de las instituciones educativas tradicionales (Liebel & Gaitán, 2019).

Llama la atención respecto de los años de experiencia, que la posición discursiva contraadultocéntrica se observa más entre las personas con menor años trabajando en el ámbito. A partir de esto se puede interpretar que existe un momento de quiebre en el cual los profesionales infantocéntricos abandonan las posiciones contraadultocéntricas, disminuyendo la crítica al mundo adulto y centrando la atención en NNA y su protagonismo.

Entre el grupo de profesionales que se asociaron a posiciones de carácter infantocéntrico, se pudo identificar una mayor promoción de la participación en la evaluación respecto de las posiciones adultocéntricas, lo que se condice con los estudios de voz del alumnado, los cuales señalan que la evaluación es la fase del ciclo de intervención en la cual menos se incluye a NNA (Hidalgo & Perines, 2018). A partir de estas investigaciones previas, se interpretan los altos resultados en la fase de diseño como producto de una visión adulta que considera que incluir intereses o gustos de estudiantes es equivalente a hacerlos partícipes de la planificación.

De manera descriptiva, la mayor parte de los participantes de este estudio indicaron que tienden a promover niveles de participación denominados por Hart (2013) como asignados e informados, consultados e informados e iniciada por adultos. Estos resultados se condicen con las investigaciones anglo e hispanoparlantes que han decidido utilizar la escalera del autor (Calvente et al., 2018; Davis, 2005; Prado-Fuentes & Pérez-Campusano, 2011; Prosser et al., 2020a).

Cabe destacar que las personas con posiciones discursivas del polo infantocéntrico se mostraron más críticas al considerar qué tipo de participación promueven en sus actividades, puntuándose en pocas ocasiones en los niveles más altos de la escalera de Hart (2013) en comparación con las personas del polo adultocéntrico.

Esto supone un desafío para la evaluación de la participación en cuanto a generar otros mecanismos que permitan pesquisar aquello que sucede en la práctica cotidiana de los profesionales, por ejemplo, asociando los niveles de la escalera de Hart (2013) a conductas concretas con NNA que puedan ser observadas o reportadas por un tercero. Asimismo, impone desafíos asociados a la deseabilidad social que, teniendo en cuenta la capacidad de autocritica observada, podría funcionar de distinta manera en cada polo.

Dado que se pudieron observar patrones diferenciales haciendo uso de estas construcciones teóricas, concluimos que se pueden crear formas de evaluación más sofisticadas (Castillo-Riquelme et al., 2018). En este sentido, el presente estudio es un buen primer eslabón para generar mecanismos de medición que utilicen categorías provenientes del mundo adulto y de las infancias para pesquisar la efectiva participación que se promueve en las acciones educativas. En este marco, entendiendo el presente como un estudio exploratorio, corresponde avanzar a la construcción de instrumentos estandarizados que permitan evaluar comprensivamente la participación en contextos particulares, pudiendo integrar taxonomías vinculadas a la calidad de la participación de NNA (Save The Children, 2019).

Finalmente, respecto a las limitaciones del estudio, se puede señalar que, a pesar de que la muestra de este estudio restringe las posibilidades de realizar generalizaciones, logró trascender la medición de un solo centro educacional y de actores meramente formales, desafíos que habían sido planteados previamente en la literatura (Novella et al., 2021; Varela-Losada et al., 2016).

Asimismo, se puede indicar que el uso de categorías que no son mutuamente excluyentes representa un reto al momento de codificar las expresiones de los profesionales y analizar los perfiles de cada una de las posiciones discursivas. Esto vuelve necesario avanzar en la construcción

de indicadores que permitan relacionar de manera más clara estas categorías entre sí, con otros constructos y con la práctica educativa del día a día.

Referencias

- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2013). An epistemology of the hand: Putting pragmatism to work. En P. Gibbs (Ed.), *Learning, work and practice: New understandings* (pp. 147-163). Springer.
- Calixto-Flores, R. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 122-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1443>
- Calvente, A., Kharrazi, A., Kudo, S., & Savaget, P. (2018). Non-formal environmental education in a vulnerable region: Insights from a 20-year long engagement in Petropolis, Rio de Janeiro, Brazil. *Sustainability*, 10(11), 4247. <https://doi.org/10.3390/su10114247>
- Castillo-Riquelme, V., Rodríguez Garcés, C., & Escalona Burgos, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas De Educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Creswell, J. W., & Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4 ed.). Sage publications.
- Davis, J. (2005). Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a childcare setting. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47-55. <https://doi.org/10.1017/s081406260000094x>.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>
- Espejel, A., & Flores, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1173-1199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400008&script=sci_arttext.
- Green, C. J. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207-229. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1050345>
- Hart, R. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.
- Hidalgo, N., & Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>

- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/13504620903504016>
- Lawson, D. F., Stevenson, K. T., Peterson, M. N., Carrier, S. J., Strnad, R. L., & Seekamp, E. (2019). Children can foster climate change concern among their parents. *Nature Climate Change*, 9(6), 458-462. <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0463-3>.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176.m>
- Liebel, M., & Gaitán, L. (2019). El poder de los niños y niñas. Anotaciones sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad. *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20. <https://doi.org/10.5209/soci.65352>
- Matos-de Rojas, Y., Pasek-de Pinto, E., Peña-Briceño, M. L., & Briceño, M. V. (2018). Participación ciudadana para una educación ambiental sustentable. *Scientific*, 3(9), 233-255. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.9.12.233-255>.
- Novella, A. M., Mateos, T., Crespo, F., & Lopez-González, A. (2021). Escenarios de participación de la infancia. Oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 38, 61-76. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04
- Ouariachi, T., Olvera, M. D., & Gutiérrez, J. (2017). Analysis of online change games: exploring opportunities. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 104-114. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1298>
- Pavelic, M. R., & Salinas, S. C. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/200>
- Payne, P. (2018). Locations, translocal and transnational environmental education research in the Anthropocene. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 13, 10-22. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.Especial.p10-22>.
- Pozo-Llorente, M. T., Gutiérrez-Pérez, J., & Poza-Vilches, M. F. (2019). Local Agenda 21 and sustainable development. En W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of sustainability in higher education* (pp. 1126-1135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_55
- Prado-Fuentes, S., & Pérez-Campuzano, E. (2011). Participación estudiantil en programas ambientales en instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos*, 33(134), 77-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000400006&script=sci_arttext&tlang=en
- Prosser, G., Romo-Medina, I., & Rojas-Andrade, R. (2020a). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Pensamiento educativo*, 57(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.8>
- Prosser, G., Salazar-Sepúlveda, M. S., Pérez-Tello, S., Pérez-Lienqueo, M., & Prosser-González, C. (2020b). Evaluación de un programa de educación ambiental desde la voz del alumnado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-26. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18206>
- Roldán-Arcos, S., Martín, J. M. P., & Esquivel-Martín, T. (2022). Educación para la Justicia Ambiental: ¿Qué Propuestas se están Realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>

- Salkind, N. (2021). *Exploring Research*. Pearson Education Limited.
- Save the Children. (2019). *National Child Participation Framework: Child friendly version*. Save the Children South Africa.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Thiery, W., Lange, S., Rogelj, J., Schleussner, C. F., Gudmundsson, L., Seneviratne, S. I., Andrijevic, M., Frieler, K., Emanuel, K., Geiger, T., Bresch, D. N., Zhao, F., Willner, S. N., Büchner, M., Volkholz, J., Bauer, N., Chang, J., Ciais, P., Dury, M., François, L. ... & Wada, Y. (2021). Intergenerational inequities in exposure to climate extremes. *Science*, 374(6564), 158-160. <https://doi.org/10.1126/science.abi7339>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:90583e05-f8cc-4da6-86b5-a0b9f01dce7c/re201102-pdf.pdf>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., & Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1101751>
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2014). Psicología Comunitaria hoy: Orientaciones éticas para la acción. *Psicoperspectivas*, 13(2), 43-54. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue2-fulltext-353>
- Zittoun, P. (2016). Hacia un enfoque pragmático de la acción pública. *Revista Latinoamericana de políticas y acción pública*, 3(1), 9-32. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2016.2316>

Cómo citar: Prosser Bravo, G., Aranguren Zurita, S., Bonilla Hevia, N., & Caro Zúñiga, C. (2023). Desde el adultocentrismo hasta el infantocentrismo: estudio exploratorio sobre participación en Educación Ambiental. *Páginas de Educación*, 16(1), 81-103. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3106>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.
G. P. B. ha contribuido en a, b, c, d, e; S. A. Z. en a, c, d, e; N. B. H. en a, b, c; C. C. Z. en a, b, c.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León

Apéndice A

Tabla A1

Preguntas de la encuesta analizadas

Ítem	Pregunta	Opciones
Género	¿Cuál es su género?	Respuesta abierta
Rango de edad	¿Cuál es su edad?	Respuesta abierta
Años de experiencia	¿Cuántos años llevas vinculado/a a la Educación Ambiental?	1= Menos de un año 2= Entre 1 y 4 años 3= Entre 5 y 10 años 4= Entre 11 y 20 años 5= Más de 20 años
Ámbito de desempeño	¿Con cuál de los siguientes ámbitos de la Educación Ambiental te identificas más hoy en día?	Pedagogía ambiental: Educación Ambiental en aulas escolares y/o universitarias, como también didáctica ambiental y generación de recursos educativos Gestión en Educación Ambiental: Diseño, coordinación y dinamización de acciones educativo-ambientales a nivel comunitario, municipal, regional, nacional, en instituciones privadas o públicas Investigación en Educación Ambiental: Procesos investigativos desde racionalidades científicas, culturales, populares, comunitarias u otras que permitan la sistematización y/o la innovación en el campo Comunicación ambiental: Uso de redes sociales, medios de comunicación masivos y otros canales y lenguajes, tanto convencionales como no convencionales, para comunicar temáticas ambientales con fines educativos Activismo ambiental: La Educación Ambiental como herramienta para la socialización climática y la transformación social y comunitaria en contextos de vulneración socio ambiental

Noción de participación	¿Qué entiendes por participación infantil? ¿Qué podrías decir al respecto de ella en el campo de la Educación Ambiental?	Respuesta abierta
Fases del acto educativo	¿En qué fases de la acción educativa has permitido la participación infantil?	Diseño Ejecución de las actividades Evaluación
Frecuencia	En tu experiencia como educador/a ambiental ¿Qué tan seguido has promovido la participación infantil?	Nunca Pocas veces Algunas veces La mayoría de las ocasiones Siempre
Autopercepción de participación	Ahora bien, en base a la Escalera de Roger Hart y haciendo una evaluación global de las experiencias que has tenido como educador/a ambiental ¿qué nivel de participación infantil sientes has logrado en la MAYORÍA de tus experiencias? En base a la Escalera de Roger Hart y haciendo una evaluación global de las experiencias que has tenido como educador/a ambiental ¿qué nivel de participación infantil sientes solo ha sucedido en MUY POCAS ocasiones?	Manipulación Decoración Participación simbólica Asignado e informado Consultado e informado Inicia adulterz Proyecto infantil Inicia Niñez

Fuente: Elaboración propia (2022)