

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PÚBLICA “AREQUIPA”**

PROGRAMA DE ESTUDIOS EDUCACIÓN INICIAL



**PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
AMBIENTAL: ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS Y RESULTADOS EN
NIÑOS PREESCOLARES.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
PRESENTADO POR LAS
EGRESADAS:**

CCORAHUA CONDORI, Sarai Judith
QUISPE JARA, Victoria Antoñieta
QUISPE VIDAL, Luz Melanie

**PARA OPTAR EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN.**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PÚBLICA “AREQUIPA”**

PROGRAMA DE ESTUDIOS EDUCACIÓN INICIAL



**PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
AMBIENTAL: ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS Y RESULTADOS EN
NIÑOS PREESCOLARES.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
PRESENTADO POR LAS
EGRESADAS:**

CCORAHUA CONDORI, Sarai Judith
QUISPE JARA, Victoria Antoñieta
QUISPE VIDAL, Luz Melanie

**PARA OPTAR EL GRADO
ACADÉMICO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN.**

ASESOR:

MAG. GONZALES VELÁZQUEZ,
Eduardo Abraham

Jurado Calificador

MG. LOURDES CONSTANZA ZUBIA PINEDA
PRESIDENTE



MG. IVETTE SHIRLEY PARIENTE ARENAS
VOCAL



MG. ANA CECILIA MARTÍNEZ ZUMARÁN
SECRETARIA

Resultados:

Aprobadas

Observaciones:

Por unanimidad.

Fecha:

11-08-2026

Turnitin

ACADEMICX

AI WRITING REPORT

15% detected as AI

The percentage indicates the combined amount of likely AI-generated text as well as likely AI-generated text that was also likely AI-paraphrased.

Important Notice

The percentage shown reflects a probabilistic assessment and should be treated as an indicator, not a definitive conclusion. Results may vary depending on writing style, subject matter, and document structure. Always use this report as one of several points of reference rather than a sole determining factor.

Guidelines

This report analyzes long-form writing, such as essays, dissertations, and articles. Highlight colors indicate likelihood of AI detection flagging: cyan for high, light purple for moderate, unhighlighted for low.

Non-qualifying content (e.g. bullet points, annotated bibliographies, tables) is not analyzed and may cause the highlighted text to differ from the overall percentage shown. If the document contains non-selectable text, scanned images, or other formatting issues, the score may be inaccurate.

Details

Word Count: 14,676

Document Size: 754.7 KB

Score Interpretation

	0% - 19%	Low likelihood of AI-generated content
	20% - 50%	Moderate likelihood of AI-generated content
	51% - 100%	High likelihood of AI-generated content

Highlight Legend

	High likelihood of being Flagged
	Moderate likelihood of being flagged
	Low likelihood of being flagged

Report generated: May 29, 2026 at 10:34 PM UTC

PARTICIPACIÓN INFANTIL EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL.docx



Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::1:3632681892

Fecha de entrega

24 ago 2026, 11:45 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

24 ago 2026, 12:09 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

137_Rosalía_Claudia_Pulido_Orozco_PARTICIPACIÓN_INFANTIL_EN_PROGRAMAS_DE_EDUCACIÓ....docx

Tamaño del archivo

495.3 KB

74 páginas

14.010 palabras

88.530 caracteres

13% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

► Bibliografía

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

10%		Fuentes de Internet
6%		Publicaciones
3%		Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	revista.docentes20.com	<1%
2	Internet	library.oapen.org	<1%
3	Internet	www.coursehero.com	<1%
4	Publicación	Libardo Motta Chaguala. "Tendencias científicas en la convergencia de escarabaj...	<1%
5	Internet	repositorio.uch.edu.pe	<1%
6	Internet	repositorio.utn.edu.ec	<1%
7	Internet	researchclubscientia.com	<1%
8	Internet	www.dykinson.com	<1%
9	Internet	accedacris.ulpgc.es	<1%
10	Trabajos del estudiante	UNIBA	<1%
11	Internet	rieoei.org	<1%

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía y fortaleza. A mi familia por su amor y apoyo incondicional. A mi compañero de vida por su cariño, consejos y por acompañarme en este camino. Este logro también les pertenece.

Sarai Judith

A Dios, por guiar mi camino; a mi familia, por su apoyo incondicional; a mis profesores, por sus enseñanzas; y a mi enamorado, por su constante apoyo y motivación para no rendirme.

Con cariño y gratitud, dedico este logro a todos ellos.

Victoria Antoñieta

A Dios, por darme la fuerza para culminar esta meta. A mi familia, por ser mi motor, mi refugio y la base de cada uno de mis sueños. A mi pareja, por su complicidad diaria y por sostener mi mano en todo este viaje. Y a cada persona que, con un consejo o palabra de aliento, sumó para que este logro fuera posible.

Luz Melanie

Resumen

La actual crisis ecológica global exige que la sostenibilidad se integre en las primeras etapas del desarrollo humano. Este estudio analiza la participación de los niños en la educación ambiental preescolar, un momento crucial para el desarrollo de hábitos ecológicos. Persisten barreras como la rigidez curricular, las limitaciones en la formación docente especializada y las concepciones que aún no reconocen plenamente a los niños como agentes activos de aprendizaje. Se realizó una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA 2020, buscando en las bases de datos ERIC, Scopus y Google Scholar; el enfoque se centró en publicaciones del periodo 2020-2025 sobre metodologías participativas en educación ambiental preescolar. El marco PICOC guió la búsqueda y el análisis, centrados en estudios empíricos sobre niños que asumen un rol personal y activo en su entorno. A partir de los 16 estudios analizados, se concluye que los niños en edad preescolar muestran capacidades significativas cuando se les permite involucrarse activamente en actividades ambientales mediante intervenciones metodológicas pertinentes. La evidencia revela que experiencias como la exploración corporal, el juego libre en entornos naturales y las actividades artísticas con materiales ecológicos favorecen el desarrollo cognitivo, socioemocional y ético de los niños. Los resultados muestran que la participación genuina va más allá de la adquisición de conocimientos factuales, generando un cambio profundo en las actitudes, valores y comportamientos proambientales. También se evidencia una transferencia relevante del aprendizaje hacia los contextos familiares, en los cuales los niños actúan como agentes multiplicadores de la ciencia ambiental.

Palabras clave: Educación ambiental, participación infantil, metodologías participativas, preescolares, conciencia ecológica.

Abstract

The current global ecological crisis demands that sustainability be integrated into the early stages of human development. This study analyzes children's participation in preschool environmental education, a crucial stage for the development of ecological habits. Barriers such as curricular rigidity, limitations in specialized teacher training, and conceptions that do not yet fully recognize children as active agents of learning still persist. A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 protocol, searching the ERIC, Scopus, and Google Scholar databases; the focus was placed on publications from the 2020–2025 period concerning participatory methodologies in preschool environmental education. The PICOC framework guided the search and analysis, focusing on empirical studies about children assuming a personal and active role in their environment. Based on the 16 studies analyzed, it was concluded that preschool children demonstrate significant capabilities when they are allowed to actively engage in environmental activities through relevant methodological interventions. The evidence reveals that experiences such as body exploration, free play in natural environments, and artistic activities using ecological materials promote children's cognitive, socio-emotional, and ethical development. The results show that genuine participation goes beyond the acquisition of factual knowledge, generating a profound change in pro-environmental attitudes, values, and behaviors. The findings also highlight a significant transfer of learning to family contexts, in which children act as multipliers of environmental science.

Keywords: Environmental education, child participation, participatory methodologies, preschools, ecological awareness.

Índice

Jurado Calificador.....	iii
Turnitin	iv
Dedicatoria.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Índice	xi
Índice de tablas	xiv
Índice de figuras.....	xv
Introducción	1

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Justificación	7
1.3. Formulación del problema	8
1.4. Objetivos.....	9
1.5. Bases teóricas.....	9
1.5.1. Fundamentos pedagógicos de la Educación Inicial.....	9
1.5.2. Área de Ciencia y Tecnología	10
1.5.3. Constructivismo y construcción activa del aprendizaje	11
1.5.4. Aprendizaje experiencial y educación ambiental.....	12
1.5.5. Biofilia y vínculo afectivo con la naturaleza.....	13
1.5.6. Impacto de la tecnología en la primera infancia	13
1.5.7. Participación infantil como derecho y como construcción de ciudadanía	14
1.5.8. Juego, exploración y metodologías participativas.....	15
1.5.9. Mediación docente en experiencias ambientales	16
1.5.10. Familia, comunidad y continuidad de los aprendizajes ambientales.....	17

1.5.11. Definición de conceptos clave.....	17
1.5.12. Modelo teórico de la investigación	18

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Diseño metodológico de la investigación	20
2.1.1. Tipo de investigación	20
2.1.2. Enfoque de investigación	21
2.2. Estrategias de búsqueda	22
2.2.1. Estrategias de búsqueda progresiva.....	22
2.3. Fuentes de información.....	23
2.4. Base de datos consultadas.....	24
2.5. Criterios de elegibilidad.....	25
2.5.1. Diseño de criterios de selección	25
2.5.2. Criterios de inclusión	25
2.5.3. Criterios de exclusión.....	26
2.5.4. Proceso de aplicación.....	27
2.6. Proceso de selección	28
2.7. Evaluación del riesgo de sesgo	31
2.8. Síntesis de los resultados	31

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Resultados	33
3.1.1. Características de los estudios incluidos	35
3.1.2. Resultados de la evaluación de riesgo de sesgo	44
3.2. Discusión	45

Conclusiones	49
Recomendaciones	51
Referencias.....	53
Anexos	57

Índice de tablas

Tabla 1 Estrategias de búsqueda progresiva	23
Tabla 2 Base de datos consultadas.....	24
Tabla 3 Criterios de inclusión y exclusión de la revisión	27
Tabla 4 Estudios incluidos en el corpus de revisión sistemática	35
Tabla 5 Pregunta 1: ¿Qué metodologías se han utilizado en educación ambiental infantil?..	39
Tabla 6 Pregunta 2: ¿Qué impactos se han observado?	41
Tabla 7 Pregunta 3: ¿Qué barreras y facilitadores existen?	43
Tabla 8 Evaluación del riesgo de sesgo de los estudios incluidos.....	44
Tabla 9 Matriz de coherencia interna del trabajo.....	58
Tabla 10 Estrategia de búsqueda documental	59
Tabla 11 Formulario de extracción de datos.....	60
Tabla 12 Escala de evaluación del riesgo de sesgo.....	61
Tabla 13 Checklist de levantamiento de observaciones	62

Índice de figuras

Figura 1 Diagrama de flujo de fases según modelo PRISMA	29
---	----

Introducción

En el escenario actual, la educación ambiental en la primera infancia ha dejado de ser un tema complementario para convertirse en una necesidad formativa vinculada con la construcción de hábitos, valores y responsabilidades frente al entorno. En el nivel inicial, esta formación no puede limitarse a transmitir información sobre la naturaleza, pues los niños aprenden principalmente mediante la exploración, el juego, la interacción con otros y la participación en experiencias concretas. Por ello, analizar cómo se promueve la participación infantil en programas de educación ambiental resulta pertinente para comprender qué metodologías favorecen aprendizajes significativos y qué condiciones permiten que los niños asuman un rol activo en el cuidado del ambiente.

La participación infantil, entendida como la posibilidad de que los niños expresen ideas, tomen parte en actividades, propongan acciones y sean reconocidos como sujetos con capacidad de intervención, constituye un componente central de la educación inicial. En este nivel, participar no significa trasladar responsabilidades adultas a los niños, sino ofrecerles oportunidades pedagógicas adecuadas a su edad para observar, preguntar, decidir, colaborar y actuar dentro de su entorno inmediato. Desde esta perspectiva, los programas de educación ambiental adquieren mayor sentido cuando incorporan actividades vivenciales, lúdicas, artísticas y comunitarias que permiten a los niños construir vínculos afectivos con la naturaleza.

En el contexto peruano, el Programa Curricular de Educación Inicial reconoce que los niños aprenden a partir de situaciones significativas, del juego y de la interacción con los ambientes que los rodean. Esta orientación pedagógica se vincula directamente con la educación ambiental, porque el cuidado de los seres vivos, el uso responsable de recursos y la valoración del entorno pueden abordarse desde experiencias cotidianas, cercanas y culturalmente pertinentes. En consecuencia, la educación ambiental en preescolar requiere una

mirada articulada entre currículo, mediación docente, participación familiar y condiciones institucionales.

Sin embargo, la literatura revisada muestra que aún existe una distancia entre el reconocimiento discursivo de la participación infantil y su aplicación efectiva en las prácticas educativas ambientales. En varios estudios, los niños aparecen como receptores de actividades planificadas por adultos, mientras que son menos frecuentes las experiencias donde se documenta su capacidad para decidir, investigar, comunicar hallazgos o sostener acciones proambientales en la escuela y el hogar. Esta situación evidencia la necesidad de precisar el vacío de investigación: no se trata únicamente de estudiar la educación ambiental en términos generales, sino de analizar de qué manera los niños preescolares participan activamente en ella.

Asimismo, la educación ambiental en la primera infancia requiere superar enfoques centrados solo en la sensibilización. Si bien la conciencia ecológica es importante, las experiencias pedagógicas adquieren mayor valor cuando se traducen en prácticas observables, tales como el cuidado de plantas, la separación de residuos, la reutilización de materiales, la exploración de espacios naturales o la participación en pequeños proyectos colectivos. Estas acciones permiten que los niños relacionen lo aprendido con su vida diaria y reconozcan que sus decisiones pueden tener efectos en el ambiente que comparten con otros.

El rol del docente es determinante en este proceso. La mediación pedagógica permite transformar una actividad ambiental simple en una experiencia de aprendizaje con intención formativa. A través de preguntas, diálogos, juegos, cuentos, proyectos y situaciones de exploración, el docente ayuda a que los niños interpreten lo que observan, expresen sus ideas y construyan explicaciones progresivamente más complejas. Del mismo modo, la familia cumple una función de continuidad, porque los hábitos ambientales que se promueven en la escuela requieren ser reforzados en el hogar para adquirir estabilidad.

A partir de lo anterior, el presente trabajo de investigación analiza la evidencia científica reciente sobre metodologías participativas en educación ambiental dirigidas a niños preescolares. La revisión se enfoca en identificar estrategias didácticas utilizadas, impactos reportados en actitudes, valores y comportamientos proambientales, así como barreras y facilitadores que condicionan la participación infantil. El interés central no es solo reconocer qué actividades se han aplicado, sino comprender hasta qué punto estas experiencias permiten a los niños actuar como participantes activos dentro de procesos educativos ambientales.

El trabajo se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I desarrolla el planteamiento del problema, la justificación, las preguntas de investigación y los objetivos. El Capítulo II presenta el marco teórico referencial, en el cual se abordan los fundamentos pedagógicos de la educación inicial, la participación infantil, la educación ambiental, el aprendizaje experiencial, la biofilia, el juego, la mediación docente y la participación familiar. El Capítulo III describe la metodología de revisión sistemática empleada. El Capítulo IV expone los resultados y la discusión de los hallazgos. Finalmente, el Capítulo V presenta las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis realizado.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamiento del problema

La crisis ambiental contemporánea, expresada en el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y el uso inadecuado de los recursos naturales, plantea a la educación el desafío de formar ciudadanos capaces de comprender su relación con el entorno desde edades tempranas. En el nivel inicial, este desafío posee una particular relevancia, porque los primeros años de vida constituyen una etapa decisiva para el desarrollo de hábitos, emociones, formas de interacción y disposiciones hacia el cuidado de la naturaleza.

En la educación preescolar, la educación ambiental no debería entenderse como una serie de actividades aisladas, sino como un proceso pedagógico que integra experiencia, juego, exploración, diálogo y participación. No obstante, en la práctica educativa todavía persisten propuestas centradas en la transmisión de mensajes ambientales, dibujos, campañas ocasionales o indicaciones adultas, sin que necesariamente se genere una participación infantil auténtica. Esta situación limita la posibilidad de que los niños sean reconocidos como sujetos capaces de observar, formular preguntas, expresar opiniones y participar en acciones concretas de cuidado ambiental.

El problema central no se ubica únicamente en la existencia de dificultades ambientales generales, sino en la limitada comprensión de cómo participan los niños preescolares dentro de los programas de educación ambiental. Mientras algunos estudios describen mejoras en conciencia ecológica, motivación o conocimiento, son menos frecuentes las investigaciones que muestran con claridad qué metodologías permiten una participación activa, qué impactos producen en los comportamientos infantiles y qué condiciones institucionales, pedagógicas o familiares facilitan o restringen dichos procesos.

Desde nuestra propia práctica pedagógica en el nivel inicial, hemos podido observar directamente cómo la ausencia de espacios y áreas naturales dentro de los jardines limita de manera significativa las oportunidades de exploración espontánea de los niños. A esto se suma una problemática actual muy marcada: el uso excesivo de aparatos electrónicos en la rutina diaria de los niños, lo cual viene desplazando el juego al aire libre y empobreciendo la manipulación directa de elementos de la naturaleza. Esta desconexión genera que los niños pierdan gradualmente su curiosidad innata por el entorno, reduciendo sus posibilidades de asombro, asimilación sensorial y vinculación afectiva con su medio. Precisamente, esta realidad observada en la práctica cotidiana evidencia la urgencia de replantear las estrategias pedagógicas para rescatar la vivencia directa frente a la distracción digital.

Por otro lado, desde nuestra experiencia en las comunidades de la Sierra, hemos podido reconocer que la relación de los niños con la naturaleza se encuentra estrechamente vinculada con las prácticas cotidianas de sus familias y comunidades. Estos contextos pueden ofrecer oportunidades para que los niños participen y aprendan de actividades relacionadas con la agricultura, el cuidado de los animales, la separación y reutilización de materiales y el cuidado de las plantas. Estas experiencias constituyen oportunidades pedagógicas que pueden ser aprovechadas desde el área de Ciencia y Tecnología para promover la observación, la exploración, la formulación de preguntas y la búsqueda de explicaciones sobre fenómenos de su entorno.

Esta realidad permite reconocer que la problemática de la participación infantil en programas de educación ambiental no se limita únicamente a la ausencia de metodologías participativas dentro de las instituciones educativas, sino también a las transformaciones del contexto social y tecnológico en el que crecen los niños. La falta de espacios de exploración, el uso poco orientado de la tecnología y las limitadas oportunidades para participar activamente

en el cuidado del ambiente disminuyen las posibilidades de que los niños desarrollen una relación significativa con su entorno.

En este sentido, la participación infantil constituye una categoría pedagógica y ética que debe diferenciarse de la simple asistencia a una actividad. Un niño participa cuando interviene en la experiencia, explora materiales, propone acciones, dialoga con sus pares, toma decisiones acordes con su edad y reconoce que sus acciones tienen un efecto en su entorno inmediato. Sin esta distinción, los programas ambientales corren el riesgo de presentar actividades dirigidas por adultos como si fueran experiencias participativas, debilitando el alcance formativo de la educación ambiental.

En el contexto peruano, el currículo de Educación Inicial promueve el aprendizaje a través del juego, la exploración del ambiente y la construcción de autonomía progresiva. Sin embargo, la aplicación de estos principios en el campo de la educación ambiental todavía presenta dificultades asociadas a la falta de recursos, la escasa formación docente especializada, la insuficiente articulación con las familias y la limitada disponibilidad de espacios naturales dentro de algunas instituciones educativas. Estas condiciones afectan la continuidad y profundidad de las experiencias ambientales.

Las investigaciones recientes evidencian que los enfoques participativos pueden favorecer el desarrollo de actitudes proambientales, sensibilidad hacia los seres vivos, colaboración y responsabilidad compartida. A pesar de ello, también se observa que muchas intervenciones tienen corta duración, dependen del entusiasmo docente y no siempre cuentan con instrumentos que midan la permanencia de los comportamientos ambientales. Por esta razón, la revisión de la literatura resulta necesaria para identificar cuáles estrategias han sido más utilizadas y cuáles muestran mayores posibilidades de impacto educativo.

El vacío de investigación que orienta este trabajo se relaciona, por tanto, con la necesidad de diferenciar la educación ambiental general de la participación infantil activa en programas ambientales para preescolares. La literatura disponible suele concentrarse en conciencia ecológica o conocimientos ambientales, pero todavía ofrece información dispersa sobre la agencia infantil, el papel del juego, la mediación docente, la familia y las condiciones institucionales que permiten convertir la sensibilización en experiencias de acción.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo busca ordenar y analizar críticamente la evidencia científica reciente sobre metodologías participativas en educación ambiental preescolar. La revisión permite comprender qué estrategias se han utilizado, qué efectos se reportan en los niños y qué barreras o facilitadores condicionan la implementación de experiencias educativas capaces de reconocer a los niños como participantes activos en la construcción de una cultura ambiental.

Formular este problema resulta relevante porque la educación inicial no solo prepara para aprendizajes posteriores, sino que también contribuye a la formación de vínculos tempranos con la comunidad, la naturaleza y la vida colectiva. Cuando los niños participan en experiencias ambientales significativas, no solo aprenden conceptos, sino que empiezan a reconocerse como parte de un entorno que pueden cuidar, transformar y compartir responsablemente.

1.2. Justificación

El presente trabajo se justifica teóricamente porque contribuye a organizar la literatura reciente sobre participación infantil en educación ambiental preescolar, articulando aportes de la pedagogía de la educación inicial, el aprendizaje experiencial, la biofilia, el constructivismo y los enfoques de agencia infantil. Esta integración permite superar una revisión limitada a la

descripción de actividades y avanzar hacia una comprensión más profunda de los fundamentos que sostienen la participación activa de los niños en experiencias ambientales.

Desde el punto de vista metodológico, la revisión sistemática permite analizar la producción científica mediante criterios explícitos de búsqueda, selección, extracción y síntesis. El uso del protocolo PRISMA 2020 y del marco PICOC favorece la transparencia del proceso, reduce la arbitrariedad en la selección de estudios y facilita que otros investigadores puedan comprender el procedimiento seguido. Asimismo, la organización de los hallazgos por preguntas de investigación permite vincular los resultados con los objetivos específicos del estudio.

En el plano práctico, la investigación ofrece orientaciones útiles para docentes de Educación Inicial, instituciones educativas y familias interesadas en promover experiencias ambientales más participativas. Al identificar metodologías, impactos, barreras y facilitadores, el estudio aporta criterios para diseñar actividades basadas en el juego, la exploración, el arte, los proyectos ecológicos y la participación familiar. De esta manera, la revisión busca fortalecer prácticas pedagógicas que reconozcan a los niños como sujetos activos y no solo como receptores de mensajes ambientales.

1.3. Formulación del problema

Problema general: ¿Qué estrategias didácticas participativas se describen en la literatura científica reciente para promover la participación activa de niños preescolares en programas de educación ambiental?

Problema específico 1: ¿Qué metodologías participativas se han utilizado en educación ambiental infantil para favorecer la intervención activa de niños preescolares?

Problema específico 2: ¿Qué efectos se reportan en las actitudes, valores y comportamientos proambientales de los niños preescolares cuando participan en programas de educación ambiental?

Problema específico 3: ¿Qué barreras y facilitadores condicionan la implementación de metodologías participativas en educación ambiental preescolar?

1.4. Objetivos

Objetivo general: Analizar críticamente la evidencia científica reciente sobre la participación activa de los niños preescolares en programas de educación ambiental.

Objetivo específico 1: Sintetizar las metodologías participativas documentadas en la literatura científica reciente para promover la participación activa de niños preescolares en educación ambiental.

Objetivo específico 2: Examinar los efectos reportados en actitudes, valores y comportamientos proambientales de niños preescolares que participan en programas de educación ambiental.

Objetivo específico 3: Identificar las barreras y facilitadores que condicionan la implementación de metodologías participativas en educación ambiental preescolar.

1.5. Bases teóricas

1.5.1. Fundamentos pedagógicos de la Educación Inicial

La Educación Inicial se sustenta en una comprensión integral del desarrollo infantil. En esta etapa, los niños aprenden a partir de la interacción con su cuerpo, con otros niños, con los adultos significativos y con los ambientes que forman parte de su vida cotidiana. El aprendizaje se construye mediante experiencias concretas, por lo que la enseñanza no puede limitarse a la explicación verbal ni a la repetición de contenidos. En el caso de la educación ambiental, este

principio resulta decisivo porque los niños requieren observar, tocar, explorar, preguntar y actuar para establecer relaciones significativas con la naturaleza. Esta idea se relaciona con el enfoque curricular peruano para el nivel inicial (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

El Programa Curricular de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú reconoce que el juego, la exploración del entorno, la autonomía progresiva y la convivencia son ejes fundamentales del aprendizaje infantil. Estos elementos permiten comprender que la educación ambiental no debe ser incorporada como un tema aislado, sino como una experiencia transversal vinculada con la vida diaria de los niños, el cuidado de los espacios comunes, la relación con los seres vivos y el uso responsable de los recursos.

Desde esta perspectiva, el aula de inicial no se reduce a un espacio cerrado. También comprende el patio, el jardín, los materiales naturales, la comunidad, la familia y los entornos próximos que permiten a los niños descubrir problemas reales y construir respuestas acordes con su edad. Por ello, el enfoque pedagógico del nivel inicial exige que los programas ambientales sean vivenciales, lúdicos y culturalmente pertinentes.

1.5.2. Área de Ciencia y Tecnología

De acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica, el área de Ciencia y Tecnología es fundamental en la etapa inicial debido a que capitaliza la curiosidad innata de los niños y niñas. Señala que, en esta etapa, el estudiante no es un receptor pasivo, sino que explora su entorno y se plantea interrogantes sobre el funcionamiento de los objetos y fenómenos que le rodean.

Según el programa curricular, este proceso es pedagógicamente vital porque:

Promueve la indagación: Destaca que los niños deben vivir situaciones de indagación para construir y expresar sus propias ideas, superando la simple observación para llegar a explicaciones basadas en la descripción y el registro de información.

Desarrolla el pensamiento lógico: El área facilita que los estudiantes aprendan a comparar, agrupar y establecer relaciones entre los elementos de su entorno, competencias que el currículo identifica como base necesaria para la construcción del pensamiento científico y matemático.

Fundamentación pedagógica: Estas experiencias de aprendizaje no solo buscan el conocimiento técnico, sino que buscan que el estudiante se apropie de su realidad mediante el intercambio de información y la argumentación, integrándose así al desarrollo integral propuesto por el Ministerio de Educación.

1.5.3. Constructivismo y construcción activa del aprendizaje

El constructivismo sostiene que el aprendizaje se produce cuando el estudiante organiza activamente la información, la relaciona con experiencias previas y construye significados progresivos. En la primera infancia, esta construcción ocurre principalmente mediante la exploración, el juego simbólico, la manipulación de objetos y la interacción social. De acuerdo con esta perspectiva, el niño no es un receptor pasivo de información, sino un sujeto que interpreta, compara, ensaya y reconstruye lo que vive. Este planteamiento dialoga con la visión sociocultural del aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978).

Aplicado a la educación ambiental, el constructivismo permite comprender que los niños desarrollan nociones sobre el ambiente cuando participan en situaciones concretas: sembrar una planta, observar insectos, clasificar residuos, cuidar el agua o reutilizar materiales. Estas experiencias les permiten establecer relaciones entre acción y consecuencia, lo cual favorece el desarrollo de actitudes de responsabilidad y cuidado.

El enfoque sociocultural de Vygotsky complementa esta visión al destacar que el aprendizaje se produce en interacción con otros. La mediación docente, el diálogo con los pares

y la participación familiar amplían las posibilidades de comprensión infantil. Así, una actividad ambiental adquiere sentido pedagógico cuando el adulto acompaña la experiencia mediante preguntas, andamiajes, narraciones y espacios de reflexión que ayudan al niño a transformar la acción en aprendizaje.

1.5.4. Aprendizaje experiencial y educación ambiental

El aprendizaje experiencial plantea que el conocimiento se fortalece cuando la persona atraviesa una experiencia, reflexiona sobre ella, construye conceptos y los aplica en nuevas situaciones. En los niños preescolares, este proceso se manifiesta cuando una vivencia ambiental se convierte en una oportunidad para observar, sentir, comentar, crear y actuar. Por ejemplo, una salida al jardín puede iniciar con la exploración de plantas, continuar con preguntas sobre su cuidado y concluir con una acción colectiva de riego o siembra.

Dewey sostuvo que la educación debe vincularse con la experiencia real del estudiante, pues el aprendizaje cobra sentido cuando responde a problemas y situaciones de la vida. En educación ambiental, esta idea resulta fundamental: los niños comprenden mejor el cuidado del ambiente cuando participan en acciones concretas y no únicamente cuando escuchan indicaciones sobre lo que deberían hacer. Desde esta perspectiva, la experiencia constituye una condición central del aprendizaje (Dewey, 1938).

En la misma línea, Kolb organizó el aprendizaje experiencial como un ciclo que integra experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización y experimentación activa. Aunque este modelo fue formulado para otros contextos educativos, ofrece una base útil para comprender las experiencias ambientales en inicial. El niño observa, participa, comunica lo que descubre y vuelve a actuar de una manera más consciente. El ciclo experiencial permite interpretar las actividades ambientales como procesos de acción y reflexión (Kolb, 1984).

1.5.5. Biofilia y vínculo afectivo con la naturaleza

La biofilia se refiere a la tendencia humana a establecer vínculos con otras formas de vida y con los ambientes naturales. En la primera infancia, esta relación se expresa mediante la curiosidad por los animales, la atracción por las plantas, el interés por el agua, la tierra, las hojas y los sonidos del entorno. La educación ambiental puede fortalecer esta disposición natural si ofrece experiencias de contacto respetuoso con la naturaleza. Esta idea fue desarrollada por Wilson (1984) y ampliada en el campo del diseño y la relación humano-naturaleza por Kellert (2005).

Desde esta perspectiva, el diseño de ambientes educativos con elementos naturales tiene un valor pedagógico. Los jardines, huertos, patios con vegetación, materiales orgánicos y espacios de exploración favorecen la sensibilidad ambiental, el bienestar emocional y la curiosidad científica inicial. Por ello, el entorno físico no es un elemento secundario, sino una condición que puede ampliar o limitar la participación infantil.

Las investigaciones recientes sobre educación ambiental en la primera infancia muestran que las experiencias de contacto directo con la naturaleza favorecen la conexión afectiva, la observación, el lenguaje, la cooperación y el desarrollo socioemocional. No obstante, estos beneficios se fortalecen cuando el contacto con la naturaleza se acompaña de mediación pedagógica y de oportunidades para que los niños tomen decisiones sencillas sobre el cuidado del entorno. Ardoin y Bowers (2020) identificaron que las experiencias de educación ambiental en primera infancia se asocian con resultados cognitivos, sociales y emocionales.

1.5.6. Impacto de la tecnología en la primera infancia

En el contexto actual, la tecnología forma parte de la vida cotidiana de los niños y representa un recurso presente tanto en el hogar como en las instituciones educativas. Su incorporación al proceso educativo ofrece oportunidades para registrar experiencias, observar

cambios en la naturaleza, comunicar descubrimientos y acceder a información relacionada con el ambiente. Sin embargo, cuando su uso reemplaza las experiencias de contacto directo con el entorno, puede limitar las oportunidades de exploración sensorial, movimiento, interacción social y aprendizaje vivencial.

Al respecto, Mendoza et al. (2023) señalan que el uso desmedido o inadecuado de herramientas digitales y pantallas en las etapas iniciales de la vida genera un aislamiento del entorno natural, advirtiendo que la manipulación virtual no puede suplir las experiencias corpóreas y multisensoriales que los niños necesitan para construir un vínculo real con la naturaleza. Por ello, en Educación Inicial la tecnología debe entenderse como una herramienta complementaria y no sustitutiva de las experiencias ambientales.

El docente cumple un papel fundamental al orientar el uso pedagógico de recursos tecnológicos para fortalecer procesos de indagación, observación y comunicación, sin desplazar actividades esenciales como el juego al aire libre, la experimentación, el cuidado de plantas, los huertos escolares y la exploración de espacios naturales. La integración equilibrada entre Ciencia y Tecnología y educación ambiental permite que los niños desarrollen competencias científicas desde experiencias reales, fortaleciendo tanto su participación activa como su compromiso con el cuidado del ambiente.

1.5.7. Participación infantil como derecho y como construcción de ciudadanía

La participación infantil es un principio vinculado con el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos. No se limita a permitir que estén presentes en una actividad, sino que implica escuchar sus ideas, valorar sus formas de expresión y ofrecerles oportunidades reales para intervenir en decisiones acordes con su edad. Hart propuso una lectura crítica de la participación infantil al diferenciar las formas simbólicas o decorativas de aquellas que otorgan

mayor protagonismo a los niños. En esta línea, Hart (1992) distinguió niveles de participación que van desde formas simbólicas hasta formas de mayor protagonismo infantil.

En educación inicial, la participación se expresa mediante acciones simples pero significativas: elegir materiales, proponer formas de cuidar una planta, comentar lo observado, elaborar acuerdos de aula, participar en campañas, explicar a su familia lo aprendido o intervenir en proyectos colectivos. Estas formas de participación contribuyen a la formación de ciudadanía porque permiten que los niños comprendan que sus acciones tienen valor dentro de la comunidad.

La participación infantil en educación ambiental adquiere una dimensión ciudadana cuando los niños dejan de ser considerados únicamente como futuros adultos responsables y son reconocidos como personas que ya pueden aportar a su entorno. Aunque su participación debe ser acompañada y protegida, ello no impide que puedan tomar parte en experiencias de cuidado, cooperación y transformación cotidiana del ambiente escolar.

1.5.8. Juego, exploración y metodologías participativas

El juego constituye una vía central de aprendizaje en la primera infancia. A través del juego, los niños ensayan roles, interpretan situaciones, negocian reglas, expresan emociones y construyen significados. En educación ambiental, las estrategias lúdicas permiten abordar temas complejos de manera cercana y comprensible, evitando convertir el cuidado ambiental en un conjunto de normas rígidas o discursos moralizantes.

Las metodologías participativas más pertinentes para el nivel inicial son aquellas que combinan juego, exploración, arte, narración, movimiento y proyectos sencillos. Entre ellas se encuentran los huertos escolares, los talleres de reciclaje creativo, las caminatas de observación, los cuentos ecológicos, los juegos cooperativos, la clasificación de residuos, el

cuidado de plantas y las actividades de ecoarte. Estas propuestas favorecen el aprendizaje porque conectan la dimensión cognitiva con la dimensión afectiva y social.

No obstante, para que una metodología sea realmente participativa debe permitir que los niños intervengan en el proceso. Si la actividad está completamente dirigida por el adulto, la participación se reduce a ejecución. Por ello, una experiencia participativa requiere espacios para que los niños pregunten, elijan, propongan, comparen, expliquen y evalúen lo realizado de acuerdo con sus posibilidades evolutivas.

1.5.9. Mediación docente en experiencias ambientales

La mediación docente es el conjunto de acciones mediante las cuales el educador orienta, acompaña y enriquece la experiencia infantil. En educación ambiental, el docente no solo organiza actividades, sino que crea condiciones para que los niños observen con atención, expresen sus ideas, relacionen sus acciones con consecuencias ambientales y construyan valores de cuidado. Una misma actividad puede tener distinto impacto según la calidad de la mediación pedagógica.

La formación docente resulta, por ello, un factor decisivo. Los estudios revisados muestran que muchos docentes valoran la educación ambiental, pero no siempre cuentan con herramientas suficientes para diseñar experiencias participativas, evaluar comportamientos proambientales o trabajar con recursos naturales y comunitarios. Esta brecha entre actitud favorable y competencia pedagógica limita la posibilidad de desarrollar programas sostenidos. Beery y Magntorn (2021) muestran que la experiencia formativa en entornos naturales fortalece la preparación de futuros docentes para la educación ambiental.

Una mediación adecuada implica formular preguntas abiertas, promover el diálogo, reconocer las propuestas infantiles, favorecer el trabajo cooperativo, adaptar materiales al contexto y vincular las actividades con la vida cotidiana. Además, exige observar cómo

participan los niños, qué decisiones toman y qué aprendizajes se mantienen más allá de la actividad inmediata.

1.5.10. Familia, comunidad y continuidad de los aprendizajes ambientales

La familia cumple un papel fundamental en la consolidación de hábitos ambientales. Muchas conductas que se promueven en la escuela, como ahorrar agua, cuidar plantas, separar residuos o evitar el desperdicio, necesitan continuidad en el hogar para convertirse en prácticas estables. Cuando la escuela trabaja de manera aislada, los aprendizajes ambientales pueden quedar reducidos a experiencias ocasionales.

La participación familiar no debe entenderse solo como apoyo logístico, sino como una relación pedagógica que amplía el alcance de la educación ambiental. Las familias pueden aportar saberes locales, prácticas culturales, experiencias de cuidado del entorno y formas de relación con la naturaleza. En contextos rurales, periurbanos o culturalmente diversos, esta articulación resulta especialmente importante porque permite diseñar experiencias más pertinentes y significativas.

De igual manera, la comunidad ofrece escenarios reales para que los niños comprendan problemas ambientales cercanos. La limpieza de espacios, el cuidado de áreas verdes, los proyectos de reciclaje o la observación de recursos naturales próximos pueden fortalecer el vínculo entre escuela y entorno. Así, la educación ambiental se convierte en una práctica social y no solo en una actividad de aula.

1.5.11. Definición de conceptos clave

Participación infantil: se entiende como el proceso mediante el cual los niños intervienen activamente en experiencias educativas, expresan ideas, toman decisiones acordes con su edad, colaboran con otros y son reconocidos como sujetos capaces de aportar a su

entorno. En este estudio, la participación se diferencia de la simple presencia o ejecución de instrucciones.

Educación ambiental en la primera infancia: se define como el proceso pedagógico orientado a desarrollar vínculos, conocimientos, actitudes, valores y prácticas de cuidado del ambiente desde los primeros años de vida, mediante experiencias lúdicas, vivenciales, afectivas y contextualizadas.

Metodologías participativas: son estrategias didácticas que involucran a los niños en la construcción de aprendizajes a través de la acción, la exploración, el juego, el arte, el diálogo, la cooperación y la toma de decisiones. Su propósito es favorecer que el niño aprenda haciendo y reflexionando sobre su relación con el ambiente.

Comportamientos proambientales: son acciones orientadas al cuidado del entorno, tales como ahorrar recursos, separar residuos, reutilizar materiales, cuidar plantas o animales, evitar la contaminación y participar en prácticas de conservación. En preescolar, estos comportamientos deben valorarse según la edad, el acompañamiento adulto y el contexto donde se desarrollan.

Agencia infantil: se refiere a la capacidad progresiva de los niños para actuar, decidir, proponer y generar cambios en su entorno dentro de condiciones de acompañamiento y protección. En educación ambiental, la agencia se observa cuando los niños no solo reciben información, sino que participan en acciones de cuidado y transformación cotidiana.

1.5.12. Modelo teórico de la investigación

El modelo teórico que orienta esta revisión articula cuatro componentes. El primero corresponde a los fundamentos pedagógicos de la Educación Inicial, centrados en el juego, la exploración y la autonomía. El segundo se relaciona con la participación infantil como derecho y como proceso de construcción de ciudadanía. El tercero comprende la educación ambiental

desde un enfoque experiencial, biofílico y comunitario. El cuarto integra las condiciones que permiten o limitan la participación: mediación docente, recursos institucionales, familia, cultura y continuidad de las experiencias.

Desde este modelo, la participación infantil en educación ambiental no se explica por una sola variable. Surge de la interacción entre el niño, el ambiente, las estrategias pedagógicas, el docente y la comunidad. Por esta razón, los resultados de la revisión se interpretan considerando tres dimensiones: metodologías utilizadas, impactos reportados y barreras o facilitadores que condicionan la sostenibilidad de las experiencias.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Diseño metodológico de la investigación

2.1.1. Tipo de investigación

La presente investigación corresponde a una revisión sistemática de literatura, debido a que busca identificar, seleccionar, analizar y sintetizar estudios científicos relacionados con la participación infantil en programas de educación ambiental preescolar. Este tipo de investigación permite organizar la evidencia disponible mediante procedimientos explícitos y reproducibles, evitando que la selección de fuentes dependa solo de criterios subjetivos.

El proceso metodológico se orientó por la declaración PRISMA, inicialmente propuesta por Moher et al. (2009) y actualizada por Page et al. (2021), la cual establece criterios para reportar revisiones sistemáticas de manera transparente. En este trabajo, PRISMA permitió documentar las fases de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de los estudios revisados.

La revisión se organizó a partir de preguntas específicas relacionadas con metodologías participativas, impactos en actitudes y comportamientos proambientales, así como barreras y facilitadores de implementación. Esta organización permitió mantener correspondencia entre objetivos, criterios de búsqueda, extracción de datos y análisis de resultados.

La aplicación de este diseño fue pertinente porque el tema estudiado presenta una producción científica dispersa y con enfoques metodológicos variados. Por ello, la revisión sistemática facilitó identificar tendencias, vacíos, coincidencias y limitaciones en torno a la participación activa de niños preescolares en experiencias de educación ambiental.

La actualización PRISMA 2020 enfatiza la trazabilidad del proceso de revisión. En concordancia con esta orientación, se precisaron las bases de datos consultadas, los operadores

booleanos, los criterios de inclusión y exclusión, así como el procedimiento de evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos.

El uso de PRISMA no se restringe a revisiones clínicas; sus principios también resultan aplicables a investigaciones educativas cuando se requiere reportar de manera clara cómo se identificó y seleccionó la literatura. En este estudio, dicha guía permitió fortalecer la transparencia del procedimiento y ordenar la evidencia revisada.

La verificabilidad fue asumida como un criterio central. Por ello, se procuró que las ecuaciones de búsqueda, los criterios de elegibilidad y la matriz de extracción permitieran reconstruir el recorrido seguido desde la búsqueda inicial hasta la selección final de los dieciséis estudios analizados.

En síntesis, el diseño documental sistemático permitió responder a los objetivos del trabajo mediante una revisión organizada, crítica y alineada con estándares de reporte reconocidos internacionalmente.

2.1.2. Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, pues el propósito principal no fue medir estadísticamente una variable, sino interpretar la evidencia científica disponible sobre metodologías, impactos y condiciones que favorecen o limitan la participación infantil en educación ambiental. Este enfoque permite comprender los significados pedagógicos de las experiencias revisadas y analizar los hallazgos en relación con el contexto educativo de la primera infancia.

La revisión cualitativa permitió examinar cómo los estudios describen la participación de los niños, qué tipo de actividades se consideran participativas y qué limitaciones metodológicas presentan las investigaciones. De esta manera, el análisis no se redujo a contar estudios, sino que buscó identificar patrones, tensiones y vacíos en la literatura.

El análisis se desarrolló mediante una síntesis narrativa e interpretativa, organizada por las tres preguntas de investigación. Esta estrategia permitió comparar metodologías, reconocer efectos recurrentes y clasificar las barreras y facilitadores reportados por los estudios seleccionados.

En consecuencia, el enfoque cualitativo fue adecuado para comprender la participación infantil como un fenómeno pedagógico complejo, influido por el juego, la mediación docente, el ambiente físico, la familia y las condiciones institucionales.

2.2. Estrategias de búsqueda

Para estructurar la búsqueda bibliográfica se utilizó el marco PICOC, que permite formular preguntas de investigación de manera sistemática y desarrollar estrategias de búsqueda precisas:

P (Population/Población): Niños preescolares (3-6 años)

I (Intervention/Intervención): Metodologías participativas en educación ambiental

C (Comparison/Comparación): Diferentes enfoques metodológicos y contextos

O (Outcomes/Resultados): Actitudes, comportamientos y competencias ambientales

C (Context/Contexto): Instituciones de educación inicial

2.2.1. Estrategias de búsqueda progresiva

Se diseñaron tres estrategias de búsqueda con niveles crecientes de especificidad para maximizar la recuperación de estudios relevantes:

Tabla 1***Estrategias de búsqueda progresiva***

Tipo de búsqueda	Ecuaciones booleanas
General	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños" OR "infancia" OR "niñez" OR "early childhood" OR "children")
Intermedia	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños preescolares" OR "educación inicial" OR "preescolar" OR "early childhood education") AND ("participación activa" OR "aprendizaje participativo" OR "active participation" OR "engagement")
Limitada	("environmental education" OR "educación ambiental") AND ("preschool*" OR "preescolar*" OR "early childhood education") AND ("participation" OR "engagement" OR "active involvement" OR "aprendizaje experiencial" OR "metodología participativa") AND ("impact*" OR "outcomes" OR "attitudes" OR "behavior*" OR "comportamientos proambientales")

Nota. Se emplearon operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos (*) en tres niveles:

general, intermedio y limitado, este último enfocados en impactos.

2.3. Fuentes de información

Para llevar a cabo esta revisión sistemática sobre la participación activa de niños en edad preescolar en programas de EA, fue fundamental seguir las directrices PRISMA (Ítems de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis). Este modelo proporciona un proceso sistemático y claro para la búsqueda y el análisis de la literatura relevante.

El proceso incluye cuatro pasos diferentes, según lo recomendado por PRISMA: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. En primer lugar, se realizó una búsqueda general en bases de datos académicas (Scopus, ERIC y Google Scholar) de estudios sobre la participación infantil en la educación ambiental. Cada uno de los artículos recuperados se examinó cuidadosamente y se seleccionaron aquellos que cumplían con los criterios predeterminados; se extrajeron los datos necesarios para facilitar el análisis. Finalmente, se realizó una evaluación crítica de los artículos para evaluar su calidad metodológica y su contribución al tema de investigación.

2.4. Base de datos consultadas

Tabla 2

Base de datos consultadas

Base de datos	Ecuaciones booleanas
Scopus	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños" OR "infancia" OR "niñez" OR "early childhood" OR "children") = 679
	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños preescolares" OR "educación inicial" OR "preescolar" OR "early childhood education") AND ("participación activa" OR "aprendizaje participativo" OR "active participation" OR "engagement") = 12
	("environmental education" OR "educación ambiental") AND ("preschool*" OR "preescolar*" OR "early childhood education") AND ("participation" OR "engagement" OR "active involvement" OR "aprendizaje experiencial" OR "metodología participativa") AND ("impact*" OR "outcomes" OR "attitudes" OR "behavior*" OR "comportamientos proambientales") = 8
ERIC	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños" OR "infancia" OR "niñez" OR "early childhood" OR "children") = 135
	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños preescolares" OR "educación inicial" OR "preescolar" OR "early childhood education") AND ("participación activa" OR "aprendizaje participativo" OR "active participation" OR "engagement") = 32
	("environmental education" OR "educación ambiental") AND ("preschool*" OR "preescolar*" OR "early childhood education") AND ("participation" OR "engagement" OR "active involvement" OR "aprendizaje experiencial" OR "metodología participativa") AND ("impact*" OR "outcomes" OR "attitudes" OR "behavior*" OR "comportamientos proambientales") = 1
Google Académico	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños" OR "infancia" OR "niñez" OR "early childhood" OR "children") = 610
	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños preescolares" OR "educación inicial" OR "preescolar" OR "early childhood education") AND ("participación activa" OR "aprendizaje participativo" OR "active participation" OR "engagement") = 11
	("environmental education" OR "educación ambiental") AND ("preschool*" OR "preescolar*" OR "early childhood education") AND ("participation" OR "engagement" OR "active involvement" OR "aprendizaje experiencial" OR "metodología participativa") AND ("impact*" OR "outcomes" OR "attitudes" OR "behavior*" OR "comportamientos proambientales") = 10

Nota. Los resultados corresponden al número de registros obtenidos en cada base de datos según el nivel de especificidad de las ecuaciones (general, intermedia y limitada), evidenciando una disminución progresiva conforme se refinan los criterios de búsqueda.

Interpretación. La revisión de la literatura sobre educación ambiental durante la primera infancia muestra la falta de estudios realizados en entornos donde se implementan actividades participativas en preescolar. Se han obtenido numerosos resultados para términos de búsqueda menos específicos en buscadores como Scopus, ERIC y Google Académico. Sin embargo, la incorporación de filtros de búsqueda más específicos ha provocado una drástica reducción en el número de estudios recuperados. Esta disminución refleja la escasez de trabajos empíricos que vinculen firmemente la educación ambiental con la participación infantil durante la primera infancia y pone de manifiesto la importancia y la necesidad de dichos trabajos.

2.5. Criterios de elegibilidad

2.5.1. Diseño de criterios de selección

Los criterios de elegibilidad se establecieron siguiendo las recomendaciones de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas, con el objetivo de identificar estudios que proporcionen evidencia empírica relevante sobre metodologías participativas en educación ambiental para preescolares. La selección se basó en la pertinencia temática, calidad metodológica, accesibilidad y temporalidad de los estudios.

2.5.2. Criterios de inclusión

Los estudios debían cumplir simultáneamente los siguientes criterios para ser incluidos en la revisión:

- **Población objetivo:** Estudios enfocados en niños preescolares (3-6 años de edad)
- **Temática específica:** Investigaciones sobre educación ambiental con componente participativo explícito
- **Tipo de estudio:** Investigaciones empíricas originales, estudios de caso documentados y revisiones sistemáticas

- **Accesibilidad:** Documentos disponibles en texto completo a través de bases de datos académicas
- **Idioma:** Publicaciones redactadas en español, inglés o portugués
- **Temporalidad:** Estudios publicados entre enero de 2020 y diciembre de 2025
- **Calidad:** Artículos publicados en revistas con revisión por pares o instituciones académicas reconocidas

2.5.3. Criterios de exclusión

Se excluyeron sistemáticamente los estudios que presentaran las siguientes características:

- **Población inadecuada:** Estudios centrados exclusivamente en otras etapas educativas (primaria, secundaria, universitaria)
- **Temática irrelevante:** Investigaciones sobre educación ambiental sin componente participativo o sin enfoque en primera infancia
- **Metodología insuficiente:** Estudios puramente teóricos, ensayos de opinión o propuestas sin validación empírica
- **Accesibilidad limitada:** Documentos de acceso restringido, resúmenes únicamente o textos incompletos
- **Idioma:** Publicaciones en idiomas diferentes al español, inglés o portugués
- **Calidad deficiente:** Estudios sin revisión por pares, con metodología poco clara o resultados no concluyentes
- **Duplicados:** Artículos previamente identificados en otras bases de datos

Tabla 3***Criterios de inclusión y exclusión de la revisión***

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Estudios empíricos sobre educación ambiental participativa en preescolares	Investigaciones centradas en otras etapas educativas
Publicaciones entre 2020-2025 con revisión por pares	Estudios puramente teóricos sin validación empírica
Documentos en español, inglés o portugués con texto completo	Artículos de acceso restringido o en otros idiomas
Investigaciones con metodología clara y resultados concluyentes	Estudios con metodología deficiente o resultados ambiguos
Población objetivo: niños de 3-6 años	Estudios sin enfoque específico en primera infancia

Nota. Elaboración propia basada en criterios PRISMA

Interpretación. Los criterios establecidos garantizan la selección de estudios metodológicamente sólidos y temáticamente pertinentes para responder a la pregunta de investigación. La delimitación temporal de seis años (2020-2025) asegura la actualidad de la evidencia y captura las tendencias más recientes en educación ambiental participativa, incluyendo desarrollos post-pandemia que han transformado las prácticas educativas. Los requisitos de calidad metodológica y accesibilidad facilitan la síntesis rigurosa de resultados, mientras que la inclusión de múltiples idiomas amplía la representatividad cultural de la muestra, especialmente relevante para el contexto latinoamericano donde se desarrollan experiencias innovadoras en educación ambiental infantil.

2.5.4. Proceso de aplicación

La aplicación de estos criterios se realizó en dos fases secuenciales. Inicialmente, dos investigadores aplicaron independientemente los criterios de inclusión y exclusión a los títulos y resúmenes de todos los estudios identificados. Posteriormente, se revisaron los textos completos de los estudios preseleccionados para confirmar su elegibilidad. Las discrepancias entre evaluadores se resolvieron mediante discusión y consenso, recurriendo a un tercer evaluador cuando fue necesario.

2.6. Proceso de selección

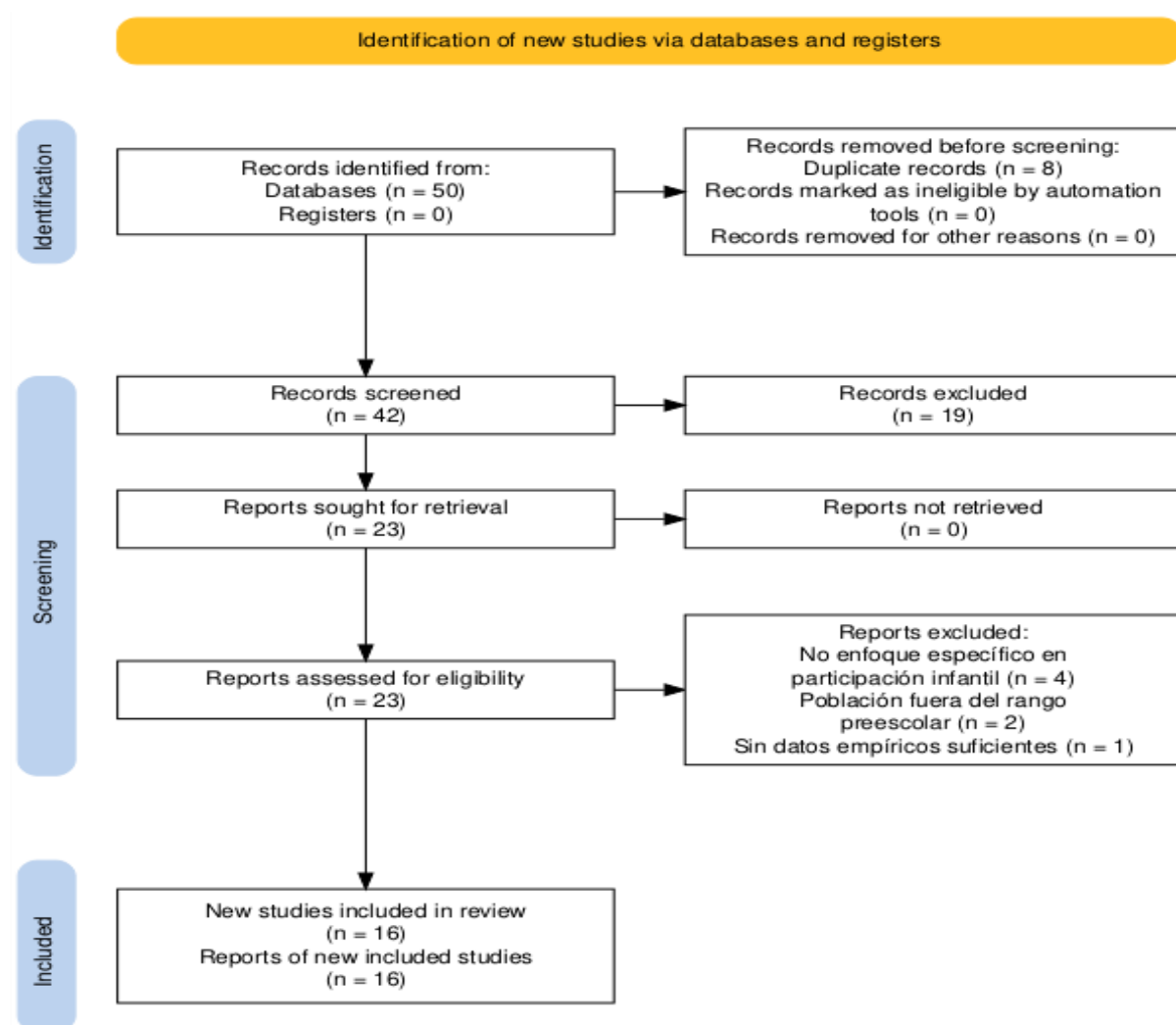
El proceso de selección siguió las fases de PRISMA 2020. En la búsqueda inicial se identificaron 50 registros en Scopus, ERIC y Google Scholar. Luego se eliminaron duplicados, se revisaron títulos y resúmenes, y posteriormente se evaluaron los textos completos de los estudios potencialmente pertinentes. Finalmente, se incluyeron 16 estudios que cumplían con los criterios de elegibilidad definidos para esta revisión.

Se excluyeron investigaciones centradas exclusivamente en primaria, secundaria o educación superior; documentos puramente teóricos sin validación empírica; estudios sin texto completo disponible; y publicaciones que no presentaban un componente participativo explícito.

El uso de PICOC permitió verificar la coherencia entre población, intervención, comparación, resultados y contexto. Esta herramienta fue especialmente útil para diferenciar estudios de educación ambiental general de aquellos que abordaban la participación activa infantil.

El corpus final de 16 estudios constituyó la base para la extracción de datos y la síntesis de resultados. La información se organizó en matrices que permitieron responder a los tres objetivos específicos del trabajo.

Figura 1

Diagrama de flujo de fases según modelo PRISMA

Nota: Elaboración propia siguiendo las directrices PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas.

Interpretación. El proceso de selección siguió rigurosamente las fases establecidas por PRISMA 2020, garantizando transparencia y replicabilidad en la identificación de evidencia relevante. La búsqueda inicial en las bases de datos académicas recuperó 50 registros, de los cuales se eliminaron 8 duplicados (16%), una proporción típica en búsquedas que utilizan múltiples bases de datos con solapamiento temático.

Durante la fase de screening, se excluyeron 19 estudios (45% de los registros únicos) principalmente por no abordar educación ambiental con componente participativo específico o por centrarse en poblaciones fuera del rango preescolar establecido. Esta alta tasa de exclusión refleja la especificidad de los criterios de selección y la escasez relativa de investigación que integre explícitamente participación infantil activa en programas ambientales para la primera infancia.

La evaluación de elegibilidad de 23 estudios de texto completo resultó en la exclusión de 7 trabajos, principalmente por carecer de enfoque específico en agencia infantil ($n=4$) o incluir poblaciones etarias inadecuadas ($n=2$). La tasa final de inclusión del 32% (16 de 50 registros iniciales) es consistente con revisiones sistemáticas en campos emergentes donde convergen múltiples disciplinas y enfoques metodológicos.

El corpus final de 16 estudios representa evidencia empírica sólida y temáticamente coherente que permite abordar la pregunta de investigación planteada, manteniendo estándares de calidad metodológica y pertinencia temática necesarios para una síntesis rigurosa de la literatura disponible sobre metodologías participativas en educación ambiental preescolar.

La participación activa de los niños en la educación ambiental preescolar se fundamenta en la interacción de tres dimensiones críticas: el entorno físico, las estrategias pedagógicas y la mediación docente. El diseño del espacio educativo, especialmente mediante la integración de elementos biofílicos y el contacto directo con la naturaleza, actúa como un agente pedagógico que estimula la curiosidad, la exploración y el compromiso proambiental inicial en los infantes. Complementariamente, el uso de estrategias basadas en la acción —como talleres de reciclaje, juegos cooperativos y proyectos artísticos— incrementa los niveles de motivación y fortalece la comprensión de conceptos ambientales básicos a través de la experiencia práctica. Sin embargo, la literatura científica, como la analizada por Fata et al. (2024), advierte que la

mayoría de estas actividades siguen siendo dirigidas por adultos, lo que limita el desarrollo de una acción ambiental autónoma y transformadora liderada por los propios niños.

Para que esta participación trascienda la mera sensibilización, es indispensable contar con una formación docente sólida que brinde seguridad pedagógica al educador en contextos naturales. Según investigaciones como las de Beery y Magntorn (2021), los docentes con competencias ambientales desarrolladas tienden a integrar recursos más diversificados y a crear entornos de aprendizaje significativamente más participativos. A pesar de la relevancia de estos hallazgos, el proceso de selección de evidencia bajo estándares como PRISMA 2020 revela una escasez de estudios que se centren específicamente en la agencia infantil, con una tasa de inclusión de apenas el 32% en investigaciones recientes debido a la falta de enfoques participativos reales. Por lo tanto, el desafío actual de la educación inicial radica en superar los reportes declarativos de los docentes para centrarse en mediciones directas del comportamiento infantil, utilizando diseños longitudinales que permitan validar el impacto de estas intervenciones a largo plazo.

2.7. Evaluación del riesgo de sesgo

Se llevó a cabo una evaluación crítica de los estudios incluidos en el presente trabajo mediante el uso de las listas de verificación del Joanna Briggs Institute (JBI), aplicando la herramienta correspondiente según el tipo de estudio, ya sea revisión sistemática o investigación cualitativa. Cada criterio fue valorado utilizando las categorías “Sí”, “No”, “No claro” o “No aplicable”, conforme a las directrices establecidas por el JBI para la evaluación metodológica.

2.8. Síntesis de los resultados

Se examinaron los estudios más recientes que investigan la participación de los niños en edad preescolar en programas educativos orientados al medio ambiente. Los estudios analizados evidencian la eficacia de los métodos participativos en niños en edad preescolar,

especialmente en su impacto favorable sobre las actitudes ecológicas. Los niños demuestran una mayor conciencia ambiental al participar en actividades lúdicas significativas. Las investigaciones han evidenciado que el interés activo, el entusiasmo y la inclinación afectuosa de los niños hacia las causas y problemas medioambientales han mejorado significativamente.

En contraste, el avance de las prácticas proambientales fue más moderado, influenciado por el entorno escolar y familiar. Fata et al. (2024) describieron mejoras en acciones específicas vinculadas al medio ambiente, subrayando la importancia de sostener el apoyo institucional y pedagógico para preservar dichas iniciativas.

La literatura revisada permite identificar estrategias educativas que fomentan la participación activa de los niños en edad preescolar en la educación ambiental. La bibliografía revisada muestra que las metodologías participativas favorecen la consolidación de comportamientos proambientales cuando se aplican de manera sostenida.

Cuando los niños participan en experiencias sensoriales, actividades de involucramiento directo y propuestas de ecoarte, tienden a construir vínculos emocionales más sólidos con el entorno.

La educación ambiental orientada a la conservación del medio ambiente debe analizarse considerando las teorías y métodos que sustentan sus intervenciones.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Resultados

Esta revisión sistemática se desarrolló siguiendo criterios de organización, claridad metodológica y adecuación al protocolo PRISMA 2020.

La fase de identificación se realizó mediante una búsqueda minuciosa en las bases de datos Scopus, ERIC y Google Scholar. El marco PICOC permitió delimitar las variables de interés vinculadas con la educación ambiental y la participación activa infantil.

La síntesis de los resultados se organizó de acuerdo con las tres preguntas de investigación y con los criterios de revisión sistemática definidos en la metodología. En esta etapa se compararon los estudios incluidos, se identificaron patrones de intervención y se examinó la relación entre metodologías participativas, impactos reportados, barreras y facilitadores.

El análisis tuvo un carácter cualitativo e interpretativo, por lo que no se limitó a resumir datos descriptivos. Se buscó reconocer convergencias, diferencias y vacíos en la literatura revisada, especialmente en torno al grado de participación real concedido a los niños preescolares en las experiencias de educación ambiental.

La limitada presencia de diseños comparativos y la baja proporción de investigaciones que demuestran acciones ambientales autónomas sostenidas por los propios niños. Las metodologías de educación ambiental infantil pretenden trascender la transmisión de información y fomentar un vínculo emocional positivo con el entorno natural.

Una debilidad emergente considerable es la ausencia de estandarización en la evaluación, lo que restringe la inferencia causal y la reproducibilidad. La educación ambiental no debe considerarse un conjunto aislado de instrucciones, sino un proceso sistémico que articula formación docente, participación comunitaria y condiciones institucionales.

Las intervenciones de corta duración parecen generar efectos visibles en los ámbitos cognitivo y afectivo de los estudiantes.

Los modelos contemporáneos de estudios sociales y conductuales sitúan los comportamientos ambientales dentro de un ecosistema educativo más amplio. Estos programas utilizan técnicas creativas y experiencias directas con la naturaleza para fortalecer la comprensión ambiental de los niños.

La educación ambiental, más que una enseñanza formal aislada, debe comprenderse como un proceso que integra dimensiones sociales, pedagógicas e institucionales. Entre los facilitadores más relevantes se encuentran el apoyo comunitario, los recursos institucionales y la intervención continua de los docentes; existe apoyo institucional continuo dentro de las aulas.

3.1.1. Características de los estudios incluidos

Tabla 4

Estudios incluidos en el corpus de revisión sistemática

ID	Referencia (autor, año)	Diseño Método	/ Población Edad	/ Intervención / Exposición	Principales resultados	Cumple PICOC	Cumple objetivo general	Clasificación
1	Ardoyn Bowers (2020)	y Revisión sistemática	Primera infancia	Programas de educación ambiental temprana	Identifican beneficios cognitivos, socioemocionales y de alfabetización ambiental.	Sí	Sí	P1/P2
2	Beery Magntorn (2021)	y Exploratorio mixto	Docentes en formación	Experiencia en reserva de biosfera	Fortalece competencias docentes para educación ambiental en naturaleza.	Parcial	Parcial	P3
3	Borg Samuelsson (2022)	y Estudio cualitativo	Preescolares	Educación para la sostenibilidad	Destaca la agencia infantil en experiencias de sostenibilidad.	Sí	Sí	P1/P2
4	Carvalho (2021)	Estudio con niños pequeños	Primera infancia	Observación de frutos y naturaleza	Promueve exploración, curiosidad y comprensión de ciclos naturales.	Sí	Parcial	P1
5	Collins (2023)	Estudio descriptivo	Educadores de inicial	Comprensión docente sobre sostenibilidad	Señala limitaciones y necesidades de formación docente.	Parcial	Parcial	P3

ID	Referencia (autor, año)	Diseño Método	/ Población Edad	/ Intervención / Exposición	Principales resultados	Cumple PICOC	Cumple objetivo general	Clasificación
6	Ernst et al. (2021)	Revisión sistemática	Niños pequeños	Juego en la naturaleza	Relaciona juego natural con bienestar, aprendizaje y sostenibilidad.	Sí	Sí	P1/P2
7	Fata et al. (2024)	Estudio de caso comunitario	Preescolares	Ecoarte y reciclaje creativo	Reporta alta participación, colaboración y comprensión inicial del reciclaje.	Sí	Sí	P2
8	Gil et al. (2024)	Estudio social	Infancias	Participación y autonomía	Aporta base conceptual sobre participación infantil y autonomía.	Parcial	Parcial	P3
9	Haro y Quishpe (2024)	Estudio pedagógico	Familias escuela	Participación familiar	Evidencia la importancia del involucramiento familiar en aprendizajes ambientales.	Parcial	Parcial	P3
10	Lamanauskas y Makarskaitė- Petkevičienė (2025)	Estudio cuantitativo	Futuros docentes	Actitudes ambientales docentes	Identifica brecha entre actitud ambiental y competencia pedagógica.	Parcial	Parcial	P3
11	León-Ávila et al. (2020)	Estudio educativo	Educación inicial	Metodologías activas	Resalta el valor de estrategias activas en aprendizajes tempranos.	Parcial	Parcial	P2

ID	Referencia (autor, año)	Diseño Método	/	Población Edad	/	Intervención / Exposición	Principales resultados	Cumple PICOC	Cumple objetivo general	Clasificación
12	Lepičnik Vodopivec y Šindić (2025)	Cuantitativo descriptivo		Docentes y preescolares		Eco- programas en preescolar	Los programas ecológicos se asocian con mayor integración de sostenibilidad.	Sí	Parcial	P2/P3
13	Salazar Muñoz y Amaya Epiayu (2024)	Trabajo de grado	de	Preescolares Wayuu		Procesos socioambient ales contextualiza dos	Destaca la pertinencia cultural y comunitaria de las experiencias ambientales.	Sí	Sí	P2/P3
14	Varol Selçuk et al. (2025)	Revisión sistemática		ECE, primaria y docentes		Justicia ambiental y educación ambiental	Advierte predominio de conciencia sobre acción transformadora.	Parcial	Parcial	P2/P3
15	Waite (2021)	Experiencia interdisciplin aria		Kindergarten		Deforestació n y problemas globales	Muestra posibilidades de acción infantil ante problemas ambientales.	Sí	Sí	P2
16	Küpeli Bayındır (2025)	Estudio predictivo		Preescolares		Calidad del ambiente exterior	Relaciona calidad del entorno con actitud ambiental, conciencia y biofilia.	Sí	Sí	P1/P2

Nota. Elaboración propia

Interpretación. La Tabla 4 organiza los 16 estudios incluidos como unidades documentales identificables, evitando agrupar categorías metodológicas como si fueran artículos independientes. Esta precisión permite reconocer con mayor claridad qué investigaciones forman parte del corpus y cómo cada una contribuye a las preguntas de revisión. En conjunto, los estudios muestran tres líneas de análisis: experiencias basadas en contacto con la naturaleza, metodologías pedagógicas activas y condiciones institucionales o docentes que facilitan la participación infantil.

En relación con la primera pregunta, los estudios revisados evidencian que las metodologías más frecuentes son las experiencias al aire libre, los huertos, el juego cooperativo, el reciclaje creativo, las actividades artísticas, los proyectos comunitarios y los enfoques basados en el lugar. Estas estrategias comparten un rasgo común: colocan al niño en contacto directo con materiales, espacios y problemas ambientales cercanos.

Respecto a la segunda pregunta, los impactos más consistentes se ubican en las dimensiones cognitiva y afectiva. Los niños incrementan su vocabulario ambiental, muestran curiosidad, expresan mayor sensibilidad hacia los seres vivos y participan con entusiasmo en actividades de cuidado. Sin embargo, el paso hacia comportamientos proambientales sostenidos depende de la continuidad de las experiencias y del apoyo de la familia y la institución educativa.

En cuanto a la tercera pregunta, las barreras más reiteradas se relacionan con la falta de recursos, la escasa formación docente, la limitada disponibilidad de espacios naturales y la tendencia a diseñar actividades dirigidas por adultos. En contraste, los facilitadores más relevantes son la mediación pedagógica, la participación familiar, el uso de recursos locales, el juego, el arte y la integración de la educación ambiental en la vida cotidiana del aula.

En síntesis, la participación activa de los niños en educación ambiental preescolar se construye mediante la articulación entre ambiente, metodología y mediación. Los resultados muestran avances importantes, pero también evidencian la necesidad de estudios longitudinales, instrumentos de evaluación más claros y experiencias donde la agencia infantil sea observada directamente y no solo reportada por los adultos.

Tabla 5

Pregunta 1: ¿Qué metodologías se han utilizado en educación ambiental infantil?

Nº	Autor (Año)	Diseño	Metodología utilizada	Población	Contexto	Cumple PICOC	Observaciones
1	Ardoín y Bowers (2020)	Revisión sistemática	Actividades en naturaleza y experiencias prácticas	Primera infancia	Multipaíses	Sí	Aporta tendencias globales de ECEE.
2	Fata et al. (2024)	Estudio de caso	Ecoarte, reciclaje y actividades creativas	Preescolares	Indonesia	Sí	Metodología experiencial y motivadora.
3	Waite (2021)	Experiencia interdisciplinaria	Proyectos sobre deforestación y acción local	Kindergarten	Escolar	Sí	Favorece comprensión de problemas globales desde experiencias cercanas.
4	Salazar Muñoz y Amaya Epiayu (2024)	Trabajo aplicado	Estrategias socioambientales contextualizadas	Preescolares	Comunidad Wayuu	Sí	Resalta pertinencia cultural y participación comunitaria.

Nota. La tabla corresponde a los estudios incluidos en la síntesis de estudios seleccionados según autor, año, diseño, metodología, población y contexto, así como su correspondencia con los criterios PICOC y observaciones relevantes.

Interpretación. La Tabla 5 responde al primer objetivo específico al mostrar que las metodologías utilizadas en educación ambiental infantil se orientan principalmente hacia experiencias activas. Predominan las actividades en la naturaleza, los talleres de reciclaje, el ecoarte, el juego cooperativo, los proyectos de aula y las experiencias comunitarias. Estas metodologías permiten que los niños aprendan mediante la acción y no únicamente a través de explicaciones verbales.

Los estudios coinciden en que la experiencia directa constituye un componente central del aprendizaje ambiental. Cuando los niños observan plantas, manipulan materiales reciclables, participan en juegos de cuidado o construyen productos artísticos con residuos, el aprendizaje se vuelve más significativo porque involucra cuerpo, emoción, lenguaje y cooperación.

No obstante, también se identifica una limitación importante: varias experiencias son descritas como participativas aunque el grado de decisión infantil no siempre queda claramente documentado. Por ello, futuras investigaciones deben diferenciar con mayor precisión entre actividades dirigidas por adultos y experiencias donde los niños proponen, deciden o sostienen acciones ambientales.

Desde una lectura pedagógica, las metodologías más pertinentes para Educación Inicial son aquellas que integran juego, exploración, arte, diálogo y participación familiar. Este hallazgo se articula con los principios del nivel inicial, donde el aprendizaje se construye desde situaciones significativas y cercanas a la vida cotidiana del niño.

En consecuencia, la educación ambiental preescolar requiere pasar de actividades ocasionales a proyectos sostenidos que vinculen aula, familia y comunidad. Solo así la participación infantil puede trascender la sensibilización y convertirse en una práctica educativa con continuidad.

Tabla 6**Pregunta 2: ¿Qué impactos se han observado?**

Nº	Autor (Año)	Tipo de impacto	Descripción del impacto	Nivel	Cumple PICOC	Observaciones
1	Ardoín y Bowers (2020)	Cognitivo/socioemocional	Mejora de alfabetización ambiental y desarrollo social-emocional.	Global	Sí	Revisión de referencia.
2	Fata et al. (2024)	Afectivo/social	Mayor entusiasmo, colaboración y comprensión inicial del reciclaje.	Aula	Sí	Evidencia cualitativa.
3	Ernst et al. (2021)	Integral	El juego en la naturaleza contribuye al bienestar y a la sostenibilidad.	Global	Sí	Revisión sistemática.
4	Borg y Samuelsson (2022)	Participativo	Reconoce la agencia infantil en educación para la sostenibilidad.	Aula	Sí	Aporta enfoque de agencia.
5	Küpelí y Bayındır (2025)	Cognitivo/afectivo	La calidad del ambiente exterior predice conciencia, actitud ambiental y biofilia.	Escolar	Sí	Evidencia empírica reciente.
6	Salazar Muñoz y Amaya Epiayu (2024)	Comunitario	Las experiencias contextualizadas favorecen transformación socioambiental.	Comunidad	Sí	Pertinencia cultural.

Nota. La tabla corresponde a los estudios incluidos en la síntesis final, los tipos de impacto identificados en los estudios, su descripción, nivel de aplicación y cumplimiento de los criterios PICOC, junto con observaciones relevantes.

Interpretación. La Tabla 6 responde al segundo objetivo específico y evidencia que los impactos más frecuentes se concentran en el plano cognitivo y afectivo. Los estudios reportan mayor comprensión de conceptos ambientales básicos, incremento de la curiosidad, sensibilidad hacia la naturaleza, disfrute durante las actividades y disposición para colaborar con otros niños.

El impacto conductual aparece con menor fuerza y requiere mayor cautela interpretativa. Algunas investigaciones describen acciones como separación de residuos, cuidado de plantas o reutilización de materiales; sin embargo, pocas verifican si estos comportamientos se mantienen después de finalizada la intervención.

Este hallazgo muestra que la educación ambiental en inicial puede generar aprendizajes valiosos, pero necesita continuidad institucional y familiar para consolidar hábitos. La escuela puede iniciar el proceso, aunque la permanencia de los comportamientos depende también del hogar, los recursos disponibles y la cultura ambiental de la comunidad.

Las experiencias con mayor potencial son aquellas que combinan emoción, acción y reflexión. Cuando el niño no solo escucha un mensaje ambiental, sino que participa en una actividad concreta y conversa sobre lo vivido, se incrementan las posibilidades de construir actitudes más estables.

Tabla 7

Pregunta 3: ¿Qué barreras y facilitadores existen?

N ^o	Autor (Año)	Barreras	Facilitadores	Nivel	Cumpl e PICO C	Observacion es
1	Varol Selçuk et al. (2025)	Predominio de conciencia sobre acción transformadora	Actividades experienciales y justicia ambiental	Global	Sí	Síntesis crítica.
2	Fata et al. (2024)	Seguimiento limitado de la intervención	Ecoarte y reciclaje creativo	Aula	Sí	Estrategia motivadora.
3	Collins (2023)	Comprensión docente desigual sobre sostenibilidad	Formación docente y reflexión pedagógica	Docentes	Parcial	Explica barreras pedagógicas.
4	Haro y Quishpe (2024)	Participación familiar irregular	Involucramiento de la familia	Hogar/escuela	Parcial	Facilitador comunitario.
5	Lepičnik Vodopivec y Šindić (2025)	Diferencias entre centros con y sin eco-programas	Programas institucionales de sostenibilidad	Escolar	Sí	Aporta mirada institucional.
6	Borg y Samuelsson (2022)	Adultocentrismo en algunas experiencias	Reconocimiento de agencia infantil	Aula	Sí	Base para participación infantil.

Nota. La tabla corresponde a los estudios incluidos en la síntesis final y presenta las barreras y facilitadores reportados en los estudios, junto con su nivel de aplicación, cumplimiento de los criterios PICOC y observaciones generales.

Interpretación. La Tabla 7 responde al tercer objetivo específico al organizar las barreras y facilitadores reportados por la literatura. Entre las barreras institucionales destacan la falta de espacios adecuados, recursos limitados, escasa continuidad de los programas y poca articulación curricular. Estas condiciones restringen la posibilidad de convertir la educación ambiental en una práctica sostenida.

En el plano pedagógico, la principal dificultad se relaciona con la formación docente. Los estudios muestran que muchos educadores valoran la educación ambiental, pero requieren

mayor preparación para diseñar experiencias participativas, observar la agencia infantil y evaluar comportamientos proambientales de manera pertinente.

A nivel familiar y comunitario, la falta de continuidad en el hogar puede debilitar los aprendizajes logrados en la escuela. En cambio, cuando la familia participa, refuerza hábitos y comparte prácticas de cuidado, los niños encuentran mayores oportunidades para aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

3.1.2. Resultados de la evaluación de riesgo de sesgo

Tabla 8

Evaluación del riesgo de sesgo de los estudios incluidos

ID	Autor (año)	Pertinencia para la revisión	Claridad metodológica	Riesgo global
1	Ardoyn y Bowers (2020)	Alta	Alta	Bajo
2	Beery y Magntorn (2021)	Media	Alta	Moderado
3	Borg y Samuelsson (2022)	Alta	Media	Moderado
4	Carvalho (2021)	Media	Media	Moderado
5	Collins (2023)	Media	Alta	Moderado
6	Ernst et al. (2021)	Alta	Alta	Bajo
7	Fata et al. (2024)	Alta	Media	Moderado
8	Gil et al. (2024)	Media	Media	Moderado
9	Haro y Quishpe (2024)	Media	Media	Moderado
10	Lamanauskas y Makarskaitė-Petkevičienė (2025)	Media	Alta	Moderado
11	León-Ávila et al. (2020)	Media	Media	Moderado
12	Lepičnik Vodopivec y Šindić (2025)	Alta	Alta	Bajo
13	Salazar Muñoz y Amaya Epiayu (2024)	Alta	Media	Moderado
14	Varol Selçuk et al. (2025)	Alta	Alta	Bajo
15	Waite (2021)	Alta	Media	Moderado
16	Küpeli y Bayındır (2025)	Alta	Alta	Bajo

Nota. Escala utilizada: bajo = adecuada pertinencia y claridad metodológica; moderado = pertinencia parcial o limitaciones de medición/seguimiento; alto = debilidades metodológicas graves. No se incluyeron estudios con riesgo alto en el corpus final.

Interpretación. La Tabla 8 presenta una escala explícita de riesgo de sesgo: bajo, moderado y alto. Esta clasificación se elaboró considerando la pertinencia del estudio para las preguntas de revisión, la claridad metodológica, la coherencia entre objetivos y resultados, y la presencia de mediciones directas o indirectas de la participación infantil. La mayoría de los estudios se ubica entre riesgo bajo y moderado, principalmente porque describen con claridad sus intervenciones, aunque no todos evalúan comportamientos proambientales sostenidos.

Los estudios con menor riesgo de sesgo son aquellos que presentan población definida, intervención claramente descrita y resultados vinculados con participación infantil. En cambio, los estudios con riesgo moderado suelen depender de reportes docentes, muestras pequeñas o descripciones de corta duración.

Para la pregunta sobre impactos, el riesgo aumenta cuando los estudios reportan cambios en actitudes o comportamientos sin instrumentos claros de evaluación o sin seguimiento posterior. Esta limitación no invalida los hallazgos, pero exige interpretarlos con prudencia.

Respecto a barreras y facilitadores, la evidencia resulta consistente al señalar la importancia del docente, la familia y los recursos institucionales. Sin embargo, la ausencia de diseños longitudinales limita la posibilidad de afirmar que los cambios se mantienen a largo plazo.

3.2. Discusión

Los resultados de la revisión muestran que la participación infantil en educación ambiental preescolar se configura como un proceso pedagógico complejo, dependiente de la interacción entre metodología, ambiente, mediación docente y apoyo familiar. A diferencia de una educación ambiental centrada solo en contenidos, los estudios analizados evidencian que

los niños participan con mayor profundidad cuando las experiencias les permiten explorar, jugar, crear, dialogar y actuar sobre situaciones ambientales cercanas.

En relación con el primer objetivo específico, los hallazgos indican que las metodologías participativas más frecuentes son las experiencias al aire libre, los huertos, el reciclaje creativo, el ecoarte, los juegos cooperativos y los proyectos contextualizados. Este resultado coincide con los aportes del aprendizaje experiencial, porque las actividades ambientales tienen mayor valor formativo cuando parten de la acción y permiten reflexionar sobre lo vivido. Asimismo, se articula con los principios de la Educación Inicial, donde el juego y la exploración son medios centrales para construir aprendizajes.

No obstante, la revisión también evidencia una tensión importante: no toda actividad activa constituye participación genuina. En varios estudios, los niños realizan tareas ambientales diseñadas por adultos, pero se documenta poco su capacidad para decidir, proponer o sostener acciones propias. Esta diferencia resulta clave porque la participación infantil no debe confundirse con obediencia o ejecución. Desde la perspectiva de la agencia infantil, el desafío consiste en diseñar experiencias donde los niños tengan oportunidades reales de expresar ideas, elegir materiales, plantear preguntas y participar en acuerdos de cuidado.

Respecto al segundo objetivo específico, los impactos reportados se concentran principalmente en la dimensión cognitiva y afectiva. Los niños incrementan su comprensión de conceptos ambientales básicos, manifiestan mayor sensibilidad hacia la naturaleza y muestran entusiasmo en actividades relacionadas con reciclaje, arte, jardinería o exploración. Estos hallazgos dialogan con la revisión de Ardoin y Bowers, quienes identifican que la educación ambiental en la primera infancia favorece el desarrollo de alfabetización ambiental, así como dimensiones sociales y emocionales.

Sin embargo, el impacto conductual presenta evidencia menos sólida. Aunque algunas investigaciones reportan mejoras en prácticas como separar residuos, cuidar plantas o reutilizar materiales, pocas realizan seguimiento longitudinal. Esto permite afirmar que las metodologías participativas generan condiciones favorables para el desarrollo de comportamientos proambientales, pero aún no existe evidencia suficiente para sostener que dichos comportamientos se mantengan de manera estable sin apoyo escolar, familiar y comunitario.

En cuanto al tercer objetivo específico, las barreras identificadas se ubican en tres niveles: institucional, pedagógico y comunitario. A nivel institucional, la falta de espacios naturales, materiales, continuidad y planificación reduce el alcance de las experiencias. A nivel pedagógico, la escasa formación docente limita la capacidad de transformar actividades ambientales en procesos participativos. A nivel comunitario, la falta de involucramiento familiar dificulta que los hábitos aprendidos en la escuela se trasladen al hogar.

Los facilitadores, en contraste, se relacionan con la presencia de docentes mediadores, recursos locales, ambientes naturales, proyectos de aula, estrategias artísticas y participación familiar. Estos elementos confirman que la educación ambiental en inicial requiere ser pensada como un ecosistema pedagógico. La metáfora del ecosistema resulta pertinente siempre que no se utilice de manera repetitiva o decorativa: la escuela, la familia, el currículo, el ambiente físico y la comunidad interactúan entre sí y condicionan la sostenibilidad del aprendizaje ambiental.

Desde una lectura pedagógica, los resultados fortalecen la necesidad de vincular la educación ambiental con el Currículo Nacional y el Programa Curricular de Educación Inicial. El cuidado del ambiente puede integrarse a competencias vinculadas con la convivencia, la indagación, la comunicación, la autonomía y la construcción de identidad. De esta manera, la

educación ambiental deja de ser una actividad eventual y se convierte en una oportunidad para desarrollar competencias propias del nivel inicial.

También se observa la importancia de incorporar enfoques culturalmente pertinentes. En contextos rurales, indígenas o periurbanos, la relación con la naturaleza no puede abordarse desde modelos homogéneos. Las prácticas familiares, los saberes locales y las formas comunitarias de cuidado del entorno deben ser consideradas para evitar que los programas ambientales reproduzcan propuestas descontextualizadas.

Finalmente, la discusión permite reconocer que el campo de la participación infantil en educación ambiental preescolar aún requiere mayor desarrollo. La evidencia existente resulta valiosa, pero mantiene limitaciones: muestras pequeñas, intervenciones breves, dependencia de informes docentes, escasa evaluación longitudinal y poca medición directa de la agencia infantil. Por ello, futuras investigaciones deberían diseñar instrumentos apropiados para observar cómo los niños participan, deciden, comunican y sostienen comportamientos ambientales en distintos contextos.

En síntesis, los resultados propios de esta revisión confirman que la educación ambiental participativa puede favorecer aprendizajes significativos en niños preescolares, siempre que se articule con juego, exploración, mediación docente y continuidad familiar. La contribución principal del trabajo consiste en precisar que el problema no es únicamente promover educación ambiental, sino asegurar que dicha educación reconozca la participación infantil como derecho, proceso pedagógico y base de ciudadanía ambiental desde la primera infancia.

Conclusiones

Primera. La evidencia científica revisada permite concluir que la participación infantil en programas de educación ambiental preescolar se fortalece cuando las experiencias se organizan desde metodologías activas, lúdicas, vivenciales y contextualizadas. Los niños no solo adquieren nociones ambientales básicas, sino que también desarrollan sensibilidad, curiosidad, cooperación y disposición inicial hacia el cuidado del entorno.

Segunda. Respecto al primer objetivo específico, las metodologías más utilizadas en educación ambiental infantil son las actividades al aire libre, los huertos, el reciclaje creativo, las propuestas de ecoarte, los juegos cooperativos, las salidas de exploración y los proyectos vinculados con la comunidad. Estas estrategias resultan pertinentes para Educación Inicial porque integran cuerpo, emoción, lenguaje, interacción social y aprendizaje por experiencia.

Tercera. En relación con el segundo objetivo específico, los impactos más consistentes se observan en las dimensiones cognitiva y afectiva. Los niños incrementan su comprensión sobre el ambiente, expresan mayor interés por la naturaleza y participan con entusiasmo en actividades de cuidado. Sin embargo, los comportamientos proambientales sostenidos requieren continuidad, acompañamiento docente y refuerzo familiar.

Cuarta. En cuanto al tercer objetivo específico, las principales barreras son la rigidez curricular, la insuficiente formación docente, la falta de recursos, la limitada disponibilidad de espacios naturales y la escasa participación familiar. Los facilitadores más relevantes son la mediación pedagógica, el juego, el uso de recursos locales, el trabajo comunitario y la integración de las experiencias ambientales en la vida cotidiana del aula.

Quinta. El marco teórico revisado confirma que la participación infantil debe comprenderse como derecho, agencia y construcción inicial de ciudadanía. Por ello, no basta con incluir actividades ambientales; es necesario que los niños puedan expresar ideas, tomar

decisiones acordes con su edad, colaborar con otros y reconocer que sus acciones tienen valor en el cuidado del entorno.

Sexta. La revisión también permite concluir que la literatura científica sobre participación infantil activa en educación ambiental preescolar aún presenta vacíos. Se requieren más estudios longitudinales, investigaciones en contextos latinoamericanos y rurales, instrumentos de evaluación apropiados para la edad y análisis que diferencien claramente entre participación real y actividades dirigidas por adultos.

Recomendaciones

Primera. Se recomienda que las instituciones de Educación Inicial incorporen la educación ambiental de manera transversal en sus propuestas pedagógicas, evitando reducirla a campañas aisladas. Las experiencias deben articularse con el juego, la exploración, la convivencia, la comunicación y la autonomía, tal como lo plantea el enfoque pedagógico del nivel inicial.

Segunda. Se recomienda a los docentes diseñar actividades ambientales que otorguen un rol activo a los niños. Para ello, es importante permitir que observen, pregunten, elijan materiales, propongan acciones, participen en acuerdos de cuidado y comuniquen lo aprendido mediante dibujos, relatos, dramatizaciones o proyectos grupales.

Tercera. Se recomienda fortalecer la formación docente en educación ambiental participativa. Esta formación debe incluir estrategias de mediación, evaluación de comportamientos proambientales, uso de recursos naturales y locales, planificación de proyectos ecológicos y formas de promover la agencia infantil sin perder el acompañamiento propio del nivel inicial.

Cuarta. Se recomienda promover la participación de las familias en las experiencias ambientales escolares. Los hábitos de ahorro de agua, separación de residuos, cuidado de plantas y reutilización de materiales deben reforzarse en el hogar para que los aprendizajes no se limiten al espacio escolar.

Quinta. Se recomienda implementar ambientes educativos que favorezcan el contacto con la naturaleza, como huertos, jardines, rincones de exploración, patios verdes o espacios con materiales naturales. Cuando la institución no cuente con estos espacios, puede utilizar recursos del entorno cercano mediante salidas pedagógicas planificadas y seguras.

Sexta. Se recomienda que futuras investigaciones desarrollen estudios longitudinales para evaluar la permanencia de los comportamientos proambientales en niños preescolares. Asimismo, sería pertinente diseñar instrumentos de observación adecuados para valorar la participación infantil, la agencia, la colaboración y la transferencia de aprendizajes al hogar.

Séptima. Se recomienda que las revisiones futuras verifiquen rigurosamente la correspondencia entre citas y referencias, así como la existencia y accesibilidad de los estudios incluidos.

Octava. Se recomienda que la aplicación del área de Ciencia y Tecnología en el nivel inicial conecte directamente con espacios vivenciales, como el biohuerto, de modo que los resultados metodológicos en niños preescolares respalden tesis orientadas al fortalecimiento del desarrollo sensorial infantil.

Referencias

Ardoín, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, Article 100353. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>

Beery, T., & Magntorn, O. (2021). Pre-service early childhood educator experience in a UNESCO Biosphere Reserve. *Sustainability*, 13(8), Article 4231. <https://doi.org/10.3390/su13084231>

Borg, F., & Samuelsson, I. P. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *Early Years*, 42(4–5), 481–495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carvalho, E. A. (2021). Este tomate está pronto para colher: Um estudo com crianças pequenas sobre o amadurecimento dos frutos. *Revista de Educação Ambiental da América Latina*, 12(1), 25–38.

Collins, S. (2023). Early childhood educators' understanding of education for sustainable development. *Early Child Development and Care*, 193(10), 1482–1499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2266688>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Ernst, J., McAllister, K., Siklander, P., & Storli, R. (2021). Contributions to sustainability through young children's nature play: A systematic review. *Sustainability*, 13(13), Article 7443. <https://doi.org/10.3390/su13137443>

Fata, F. I., Kamala, G., Sabrina, A. M., Cahyono, P. K. P., Lamu, R. M., & Purwanto, E. (2024). Integrating environmental education and creative arts in early childhood: A community development initiative at Bait Adzkia Islamic Kindergarten School. *Jurnal Pengabdian dan Kewirausahaan*, 8(2), 148–155.

Gil, L., Cifuentes, M., & Gómez, N. (2024). Participación infantil: Una estrategia social para el fortalecimiento de la autonomía en las infancias. *Evsos*, 2(3), 137–150. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i3.142>

Haro, P., & Quishpe, V. (2024). Estrategias para involucrar y promover la participación de la familia en el aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1–15.

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.

Kellert, S. R. (2005). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Küpelı, K., & Bayındır, D. (2025). Preschool outdoor education environment quality predicts children's environmental attitude, awareness and affinity towards nature (biophilia). *Early Years*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2444886>

Lamanauskas, V., & Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2025). Environmental attitudes of future early education teachers: Interest, confidence and pedagogical implications. *Journal of Baltic Science Education*, 24(1), 1–15.

León-Ávila, J., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, J., & Narváez-Zurita, C. (2020). Metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 1–20.

Lepičnik Vodopivec, J., & Šindić, A. (2025). Early childhood education for sustainability in preschools with eco-programs. *Journal of Baltic Science Education*, 24(1), 1–14.

Mendoza, J. A., Patiño, M. L., & Gallegos, S. (2023). Mediación digital y desarrollo infantil: Los retos de la educación ambiental frente al uso de tecnologías en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 115–134. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.568>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de Educación Inicial. MINEDU. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), Article e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Salazar Muñoz, P., & Amaya Epiayu, O. (2024). Impacto de los procesos educativos en la transformación socioambiental en el grado preescolar del Centro Etnoeducativo El Cerro “Yaletshimana” [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Varol Selçuk, Z., Mercan, G., & Kaya, E. (2025). Environmental justice education: Awareness or transformation in classrooms? A systematic review. *Journal of Social Sciences and Education*, 8(1), 114–133.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waite, K. (2021). Kindergarten deforestation experts: Interdisciplinary learning for understanding and addressing global issues. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(3), 20–39.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1. Matriz de coherencia interna del trabajo

Tabla 9

Matriz de coherencia interna del trabajo

Elemento	Descripción corregida	Correspondencia
Problema general	Participación activa de niños preescolares en programas de educación ambiental.	Se vincula con el objetivo general y la revisión sistemática.
Objetivo específico 1	Sintetizar metodologías participativas documentadas.	Respondido en Tabla 5 e interpretación correspondiente.
Objetivo específico 2	Examinar impactos en actitudes, valores y comportamientos proambientales.	Respondido en Tabla 6 y discusión.
Objetivo específico 3	Identificar barreras y facilitadores.	Respondido en Tabla 7 y recomendaciones.
Marco teórico	Incluye participación infantil, constructivismo, aprendizaje experiencial, biofilia, juego, mediación docente y familia.	Subsanación del vacío estructural observado.

Nota. La matriz muestra la articulación entre problema, objetivos, resultados y discusión, con el fin de evitar desconexiones entre secciones.

Anexo 2. Estrategia de búsqueda documental

Tabla 10

Estrategia de búsqueda documental

Nivel de búsqueda	Ecuación utilizada	Propósito
General	("educación ambiental" OR "environmental education") AND ("niños" OR "early childhood" OR "children")	Identificar literatura amplia sobre educación ambiental e infancia.
Intermedia	("environmental education") AND ("preschool" OR "educación inicial") AND ("participation" OR "engagement")	Delimitar estudios relacionados con participación infantil.
Específica	("preschool") AND ("environmental education") AND ("participatory methodology" OR "experiential learning") AND ("attitudes" OR "behavior")	Ubicar investigaciones vinculadas con metodologías, impactos y comportamientos.

Nota. Las búsquedas se organizaron con operadores booleanos y se aplicaron en Scopus, ERIC y Google Scholar.

Anexo 3. Formulario de extracción de datos

Tabla 11

Formulario de extracción de datos

Campo	Información registrada	Utilidad analítica
Identificación	Autor, año, título y fuente.	Permite verificar la procedencia de cada estudio.
Diseño metodológico	Tipo de investigación, muestra y contexto.	Facilita la evaluación de pertinencia y riesgo de sesgo.
Intervención	Metodología o experiencia ambiental aplicada.	Permite responder al primer objetivo específico.
Resultados	Impactos cognitivos, afectivos, sociales o conductuales.	Permite responder al segundo objetivo específico.
Barreras/facilitadores	Condiciones institucionales, docentes, familiares o comunitarias.	Permite responder al tercer objetivo específico.

Nota. El formulario permitió mantener homogeneidad en la extracción de información y evitar clasificar categorías temáticas como si fueran artículos individuales.

Anexo 4. Escala de evaluación del riesgo de sesgo

Tabla 12

Escala de evaluación del riesgo de sesgo

Nivel	Criterio aplicado	Interpretación
Bajo	Estudio pertinente, metodología clara y resultados coherentes con los objetivos.	Aporta evidencia sólida para la síntesis.
Moderado	Estudio pertinente, pero con limitaciones de muestra, seguimiento o medición directa.	Aporta evidencia útil, pero debe interpretarse con cautela.
Alto	Debilidades metodológicas graves o escasa relación con las preguntas de revisión.	No se consideró dentro del corpus final.

Nota. La escala aclara la codificación utilizada en la Tabla 8 y responde a la observación

sobre la falta de una escala explícita.

Anexo 5. Checklist de levantamiento de observaciones

Tabla 13

Checklist de levantamiento de observaciones

Observación recibida	Acción realizada	Estado
Capítulo I no contenía marco teórico real.	Se separó el planteamiento del problema y se incorporó un marco teórico referencial amplio.	Subsanado
Introducción anticipaba conclusiones.	Se reescribió la introducción y se eliminó el cierre conclusivo anticipado.	Subsanado
Discusión desconectada de resultados.	Se reorganizó la discusión según los tres objetivos específicos.	Subsanado
Recomendaciones mezcladas con conclusiones.	Se creó una sección independiente de recomendaciones.	Subsanado
Tabla 4 confundía estudios con categorías.	Se reemplazó por una matriz de estudios identificables.	Subsanado
Tabla 8 carecía de escala clara.	Se incorporó escala bajo/moderado/alto y criterios de interpretación.	Subsanado
Inconsistencias APA 7.	Se depuraron citas problemáticas, se corrigió el uso de 'y' y '&' y se reorganizaron referencias.	Subsanado

Nota. Este checklist se incorpora como evidencia interna de las correcciones realizadas antes de la presentación.