



**Tendencias pedagógicas y experiencias significativas de la lúdica en la educación ambiental  
en la primera infancia**

Karen Yulisa Montenegro Ramírez

Laura Daniela Quevedo Casallas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Orinoquía- Amazonía

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

2026

**Tendencias pedagógicas y experiencias significativas de la lúdica en la educación ambiental  
en la primera infancia**

Karen Yulisa Montenegro Ramírez, Laura Daniela Quevedo Casallas

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciado en Educación  
Infantil

Asesora

Karen Yulieth Zipa Baron

Magister en Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Orinoquía- Amazonía

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

2026

## **Dedicatoria**

El presente trabajo se dedica, en primer lugar, a Dios, por ser guía constante en cada etapa del proceso académico y personal.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional, comprensión y motivación permanente, siendo pilar fundamental para alcanzar nuestras metas.

A nuestros padres, quienes son nuestro pilar, quienes con su esfuerzo y dedicación han sido nuestro motor fundamental.

A nuestros docentes, por su orientación, conocimientos y acompañamiento, que hicieron posible la construcción de este trabajo con rigor y compromiso.

Finalmente, nos dedicamos este logro mutuamente, como compañeras de proceso, por la dedicación, el esfuerzo compartido y la perseverancia que hicieron posible culminar este proyecto de manera conjunta, trabajando en equipo para alcanzar nuestra meta.

## **Agradecimientos**

Expresamos nuestro profundo agradecimiento a Dios por la vida, la sabiduría y la fortaleza que nos ha brindado a lo largo de este proceso. Su guía permanente ha sido esencial para superar cada reto y avanzar con determinación en nuestra formación académica.

A nuestras familias, les agradecemos su apoyo incondicional, sus palabras de aliento y la confianza depositada en nosotras. Su acompañamiento constante ha sido fundamental en los momentos de mayor exigencia, convirtiéndose en el principal motor para alcanzar este logro.

A nuestros docentes, por compartir sus conocimientos, orientación y compromiso con nuestra formación. De manera especial, agradecemos a nuestra asesora, Karen Yulieth Zipa Barón, por su acompañamiento cercano, dedicación y valiosos aportes, los cuales fortalecieron significativamente el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, reconocemos a la institución por proporcionar los espacios y recursos necesarios para el cumplimiento de este proceso académico.

Finalmente, destacamos el compromiso, la organización y el trabajo colaborativo entre las autoras, elementos clave que permitieron alcanzar los objetivos propuestos con responsabilidad y rigor académico.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	11
1.1 Planteamiento del Problema .....	14
1.2 Pregunta problema .....	16
1.3 Justificación .....	16
1.4 Objetivo General.....	20
1.5 Objetivos Específicos.....	20
1.6 Metodología .....	20
2. Marco de Referencia .....	26
2.1 Marco Histórico .....	27
2.2 Marco Teórico.....	39
2.2.1 Educación ambiental en la primera infancia.....	42
2.2.2 La lúdica como estrategia pedagógica .....	44
2.2.3 Articulación entre educación ambiental y lúdica.....	47
2.3 Antecedentes .....	50
2.3.1 Antecedentes internacionales.....	51
2.3.2 Antecedentes nacionales .....	54
2.3.3 Antecedentes locales .....	56
2.3.4 Sentido, Contribución y Triangulación Epistemológica de los Antecedentes .....	60
2.3.5 Identificación de Vacíos Teóricos .....	62
3. Marco legal .....	65
4. Conclusiones .....	73
4.1 El vacío entre el mandato legal y la realidad pedagógica (Objetivo específico 1) .....	73
4.2 La evolución de las estrategias: del activismo al sentido (Objetivo específico 2).....	73
4.3 La lúdica como imperativo ético (Objetivo específico 3).....	74

4.4	Hacia una pedagogía del cuidado (Sobre el objetivo general).....	75
	Recomendaciones .....	75
	Referencias.....	78

## Lista de Tablas

<i>Tabla 1 Etapas del proceso de revisión documental y su evidencia en el documento .....</i>	<i>25</i>
<i>Tabla 2 Evolución histórica de la educación ambiental y su articulación en la primera infancia en Colombia.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 3 Antecedentes internacionales .....</i>	<i>52</i>
<i>Tabla 4 Antecedentes Nacionales .....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 5 Antecedentes locales.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 6 Sustento normativo de la educación ambiental en Colombia .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 7 Marco regulatorio para la gestión de residuos y la ciudadanía temprana.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 8 Marco normativo de la lúdica en la educación inicial.....</i>	<i>70</i>

## **Lista de Figuras**

<i>Figura 1 Dimensiones articuladoras de la educación ambiental en la primera infancia</i>	43
<i>Figura 2 La lúdica como estrategia pedagógica.</i>	46

## Resumen

La configuración de la educación ambiental durante la primera infancia se erige como un eje fundante en la constitución de una ciudadanía socialmente responsable, capaz de interactuar de manera armónica, consciente y ética con el entorno natural (Davis, 2010). Bajo esta premisa, la presente monografía se orienta a analizar críticamente las tendencias pedagógicas y las dinámicas lúdicas que median en los procesos de clasificación de residuos sólidos en el nivel preescolar.

Este abordaje investigativo emerge al reconocer una contradicción estructural en el escenario educativo contemporáneo: a pesar de que la dimensión ambiental goza de un posicionamiento discursivo y obligatorio en las agendas escolares, coexiste un evidente vacío práctico en la cotidianeidad del aula, donde los niños y niñas experimentan dificultades para significar y actuar de acuerdo con los códigos de colores establecidos en la norma técnica nacional.

Frente a este escenario de instrumentalización, el estudio profundiza en los referentes teóricos y en las experiencias significativas que posicionan a la lúdica no como un recurso accesorio de entretenimiento, sino como la estrategia de mediación más potente para que la gestión de los residuos trascienda la simple instrucción mecánica. De este modo, se busca conceptualizar alternativas pedagógicas situadas que permitan que la separación en la fuente se transforme en un hábito cotidiano y en un valor identitario, asimilado de forma orgánica y consentida desde los primeros años de vida dentro de las dinámicas escolares regionales.

**Palabras clave:** Educación ambiental, primera infancia, lúdica.

## **Abstract**

The development of environmental education during early childhood serves as a cornerstone in fostering socially responsible citizens who are capable of interacting harmoniously, consciously, and ethically with the natural environment (Davis, 2010). Based on this premise, this monograph aims to critically analyze the pedagogical trends and play-based dynamics that shape solid waste sorting processes at the preschool level.

This research approach emerges from the recognition of a structural contradiction in the contemporary educational landscape: although the environmental dimension holds a prominent and mandatory position in school curricula, there is an evident practical gap in the daily classroom setting, where children struggle to understand and act in accordance with the color-coding systems established by national technical standards.

In light of this scenario of instrumentalization, the study delves into the theoretical frameworks and significant experiences that position play not as a mere accessory for entertainment, but as the most powerful mediating strategy for ensuring that waste management goes beyond simple mechanical instruction. In this way, the study seeks to conceptualize situated pedagogical alternatives that allow source separation to become a daily habit and a core value, organically assimilated and accepted from the earliest years of life within regional school dynamics.

**Keywords:** Environmental education, early childhood, play-based.

## Introducción

En territorios urbanos como Villavicencio, la gestión deficiente de los residuos sólidos desborda el plano de la contingencia técnica para consolidarse como una manifestación estructural de la crisis ambiental contemporánea, la visibilidad de las fuentes hídricas contaminadas o el deterioro del espacio público son apenas la superficie de un fenómeno más complejo: la alienación del ciudadano respecto a su entorno inmediato, este desinterés colectivo devela una fractura en el tejido formativo, donde el territorio deja de percibirse como un espacio vital común y pasa a ser asumido como un mero depósito de desechos.

Al someter esta problemática a un rastreo genealógico, las deficiencias conducen directamente a las lógicas de la educación inicial, el aparato escolar preescolar no ha logrado consolidar una base valorativa que arraigue el cuidado ecológico en las estructuras cognitivas y afectivas durante los primeros años de vida. La educación ambiental arrastra un vicio de origen al operar como un listado de contenidos programáticos e inertes, en lugar de constituirse como una praxis transformadora de las realidades comunitaria, en Colombia, este escenario expone una contradicción estructural flagrante. Por un lado, el Estado exhibe un andamiaje normativo riguroso, soportado en los mandatos de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) sobre la preservación del entorno, y reforzado por la Ley 1549 de 2012 al elevar la educación ambiental al rango de política pública obligatoria. No obstante, al examinar la cotidianidad de las aulas de transición y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), dicha coherencia técnico-legal se disuelve en el activismo pedagógico aislado, evidenciando una distancia abismal entre la formulación de la norma y la realidad operativa del aula.

Esta brecha se hace más visible en los procesos de clasificación de residuos. Aunque la infancia logra recitar de memoria el color de los contenedores, la duda persiste al enfrentarse al manejo del desecho real, esta contradicción permite inferir que la enseñanza tradicional ignora una premisa fundamental de la educación inicial: el aprendizaje en esta etapa no ocurre por la repetición pasiva de información, sino a través de la experiencia vivencial, la lúdica y el contacto directo con la materia.

En coherencia con el alcance de una monografía de revisión documental, este estudio avanza mediante una búsqueda y un análisis sistemático de fuentes bibliográficas que abordan la relación entre la lúdica y la formación de hábitos de clasificación de residuos en la primera infancia. De este modo, en esta revisión documental no pretende descubrir impactos inéditos ni establecer relaciones de causa y efecto, su propósito central es comprender, ordenar y sintetizar los aportes teóricos y las experiencias significativas que ofrece la literatura académica actual. A partir de este rastreo, se identifican las tendencias pedagógicas que posicionan al juego concebido como actividad rectora como la estrategia mediadora clave para que la gestión de desechos trascienda la instrucción técnica y se transforme en un hábito consciente.

Para su desarrollo, el documento se estructura en cuatro fases fundamentales. La primera fase delimita el problema y justifica la relevancia social del estudio. La segunda sección construye el marco teórico e histórico indispensable para analizar la evolución de las concepciones pedagógicas y ambientales. La tercera fase detalla la ruta metodológica basada en la revisión documental descriptiva. Finalmente, la cuarta parte expone las conclusiones y plantea recomendaciones pedagógicas aplicables al contexto escolar.

Las fases del documento se entrelazan a partir de la delimitación del problema, dejando claro que la motivación de esta monografía supera la simple descripción de una práctica educativa, el interés central radica en visibilizar cómo las estrategias lúdicas operan como mediadoras del conocimiento. Por lo tanto, la delimitación del problema responde a la necesidad de realizar un examen crítico de aquellas dinámicas de enseñanza que carecen de un respaldo pedagógico sólido y que reducen la práctica ecológica a la mera repetición.

Posteriormente, el marco teórico articula los referentes de la pedagogía contemporánea como respuesta directa a los desafíos de la educación ambiental inicial. Desde este enfoque, se incorporan miradas críticas como la de Paulo Freire (1970), quien fundamenta la formación de hábitos no como un adiestramiento mecánico, sino como un acto de toma de conciencia y transformación social. En este sentido, la contribución de Lev Vygotsky (1978) nos hace ver la mediación pedagógica dentro del contexto de la zona de desarrollo próximo, advirtiendo que es el lugar u el espacio adonde el niño/a, sabrá transitar el camino que le permite ir del no conocimiento hacia la autonomía en la clasificación de residuos. Además, el marco teórico se fortalecía aún más con los enfoques de los autores James Banks (2015), Michael Fullan (2016) y Loris Malaguzzi (2001) para construir el proyecto de ambientes educativo-didácticos donde el niño/a puede ser considerado/a un sujeto activo, capaz de interiorizar desde la experiencia y la participación democrática los valores de la ecología, en función del entorno inmediato.

En línea con el modelo metodológico, esta monografía está informada por una revisión documental de carácter descriptivo donde ha sido posible establecer una serie de antecedentes de a nivel local y a nivel internacional. Este análisis válido la lúdica como la estrategia de enseñanza preferente para la infancia y se complementa con el marco legal que rige la atención integral en Colombia, vinculándolo con las normativas vigentes que regulan la clasificación de

residuos y el cuidado del medio ambiente. Finalmente, el documento cierra con la presentación de los hallazgos y las conclusiones, donde se analiza cómo la lúdica actúa como el puente definitivo para que la preservación del entorno trascienda la obligación escolar y se convierta en una forma consciente de habitar el mundo.

## **1. Contextualización**

### **1.1 Planteamiento del Problema**

La configuración de las problemáticas ambientales contemporáneas ha dejado de ser percibida como una futura proyección práctica y se ha consolidado como una realidad del presente que impone una drástica reconfiguración del vínculo estable entre la sociedad y la natural como tales, entre las problemáticas del entorno humano físico y biológico que da cuenta de la crisis ambiental, se encuentra que la gestión y separación en la fuente de los residuos sólidos viene a ser uno de los nudos de mayor problemática teórica y práctica en el campo de la educación inicial.

Al examinar la literatura científica, se evidencia la coexistencia de un marco de gobernanza global estructurado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual converge en el escenario colombiano con un andamiaje normativo robusto, dentro del que sobresale la Ley 1804 de 2016 como reguladora de la Política Pública Nacional de Primera Infancia. Esta articulación legislativa e internacional tiene como propósito instituir las directrices fundamentales para que la preservación del entorno se asuma como una dimensión constitutiva del desarrollo integral desde el nacimiento, garantizando que los esfuerzos locales se inserten de manera coherente en una agenda global de sostenibilidad.

No obstante, la aproximación empírica al fenómeno de estudio devela una marcada ruptura entre el horizonte prescriptivo de la norma y las dinámicas operativas del aula, caracterizada por una desconexión crítica entre el saber conceptual y el hacer procedimental. Este distanciamiento, derivado en gran medida de la persistencia de modelos de instrucción tradicionales y transmisivos, impide que la conciencia ecológica se incorpore de manera orgánica en la subjetividad de los estudiantes.

Frente a esta realidad, se torna imperativo el codiseño de mediaciones pedagógicas situadas que vinculen al niño con su territorio desde una perspectiva vivencial y fenomenológica. Omitir la intervención pedagógica de estas conductas proambientales durante la etapa preescolar representa la pérdida de la ventana de desarrollo neurobiológico y sociocultural más significativa para la cimentación de una ciudadanía éticamente responsable con el ecosistema.

Bajo este escenario, emerge una preocupación central en el ámbito de la formación docente e investigativa, la cual gira en torno a la fractura existente entre las demandas del marco regulatorio ambiental en Colombia y las metodologías didácticas que configuran la cotidianeidad escolar. Pese a que los lineamientos institucionales de la educación infantil validan de forma unánime la categoría del niño como un sujeto activo y coprotagonista de sus procesos, la transposición didáctica de la clasificación de residuos sólidos en el aula de transición suele verse reducida a dispositivos puramente instrumentales, dinámicas repetitivas y acciones mecánicas que despojan a la experiencia ecológica de su potencial transformador y de su sentido ético-pedagógico.

Esta problemática se agudiza al identificar un vacío estructural en el ejercicio profesional docente, caracterizado por la limitada búsqueda de información científica y un desconocimiento

teórico generalizado por parte de los educadores de educación inicial y básica primaria respecto a los enfoques contemporáneos de la pedagogía ambiental. Esta falta de fundamentación teórica propicia que el profesorado replique modelos conductistas por inercia, ignorando los avances en la psicología del desarrollo infantil y los métodos de alfabetización ecológica urbana.

En consecuencia, el planteamiento del problema se centra en analizar cómo la lúdica, asumida como estrategia pedagógica estructurada para la adquisición de hábitos de clasificación, deja de ser un recurso opcional o un simple accesorio de entretenimiento técnico para proponerse, en estricta coherencia con los lineamientos de la Ley 1804 de 2016, como la actividad rectora fundamental del desarrollo. Al reconocer que el juego constituye el lenguaje natural y el código cultural de la primera infancia, este se transforma en el vehículo mediador por excelencia para la interiorización de conductas proambientales, permitiendo que la transición hacia el manejo de residuos sólidos abandone el adiestramiento repetitivo y se consolide como una formación de hábitos consciente, crítica y perdurable en el tiempo.

## **1.2 Pregunta problema**

¿Cuáles son las tendencias pedagógicas y las experiencias significativas sobre el uso de la lúdica como estrategia de enseñanza en la educación ambiental en la primera infancia identificadas en la literatura académica?

## **1.3 Justificación**

La necesidad de replantearse la Educación Ambiental (EA) en la infancia temprana crea el contexto mismo del presente trabajo a partir del planteamiento de la misma que la aleja de la perspectiva del tratamiento de los residuos, para orientarla como eje de formación ética, política y ciudadana. La urgencia reflexiva de esta monografía queda así sostenida al derivar de ahí la

formulación del problema y el despliegue de los objetivos –estructura para los alcances de la presente monografía.

En consonancia con este entramado de intencionalidades, la delimitación analítica del estudio se articula alrededor de tres ejes críticos interdependientes que estructuran el campo de observación. El primero de ellos se define como la educación ambiental en la primera infancia, entendido no como un espacio de acumulación conceptual abstracta, sino como el escenario donde se cimientan las bases sensibles, relacionales y cognitivas de la conciencia ecológica ciudadana en las etapas del desarrollo inicial.

El segundo eje se configura mediante la lúdica como estrategia pedagógica, categoría que trasciende la noción instrumental del entretenimiento o el juego libre para posicionarse como una mediación sociocultural de alta complejidad; este componente opera como el lenguaje propio de la niñez mediante el cual se procesa, decodifica y resignifica el entorno real.

Finalmente, el tercer eje se consolida en la articulación entre educación ambiental y lúdica, dimensión que constituye el núcleo metodológico de la monografía al examinar de forma crítica los puntos de encuentro teórico y las experiencias formativas donde la vivencia lúdica dota de sentido a la norma técnica ambiental, garantizando que el cuidado ecosistémico surja desde el asombro y la autorregulación.

En un primer momento, la importancia de esta revisión documental deriva de la necesidad de elaborar una ética del cuidado integral que se oponga con un grado superior a la crisis climática que padecemos. Desde el párrafo que coordina este cuestionamiento (ver más adelante) se sostiene que los problemas medioambientales no son fenómenos materiales, accidentes biológicos, problemas de ingeniería civil, sino más bien una crisis civilizatoria profunda que rompe la red de interdependencias que media entre el existir humano y lo que no es humano,

desde la relación comunitaria y la existencia futura de las generaciones (UNESCO, 2021) En el caso concreto de Colombia, esta vulnerabilidad alcanza matices extremos que se constatan en relación a la pérdida acelerada de biodiversidad y la inseguridad hídrica que desafía la propia estabilidad social.

Frente a esta realidad, surge la necesidad intelectual y pedagógica de establecer, desde las bases mismas del sistema educativo, estructuras cognitivas y afectivas que faculten a los niños y niñas para proteger su territorio de manera sostenible. El reto metodológico, por lo tanto, no consiste de ningún modo en adiestrar a la infancia para que cumpla con instrucciones mecánicas de clasificación de desechos, sino en fomentar una conciencia ecológica arraigada que actúe como garante del bienestar colectivo, comprendiendo, tal como lo señala Freire (1970), que la verdadera educación no es un proceso de adaptación al entorno, sino una praxis reflexiva orientada a la transformación consciente del mundo habitable.

Asimismo, esta monografía encuentra su razón de ser en la demanda ineludible de superar aquellos enfoques tradicionales que han condenado las aulas a la transmisión inerte de información ambiental. La evidencia pedagógica contemporánea demuestra de manera categórica que los modelos dirigidos, basados en la instrucción repetitiva y en la memorización de conceptos abstractos, resultan insuficientes para generar transformaciones concretas y estables en el comportamiento proambiental de los sujetos. Existe, consecuentemente, una exigencia disciplinar por consolidar aportes conceptuales que logren integrar el compromiso ético-político de la infancia con los mandatos normativos vigentes, de manera específica con las directrices de la Resolución 2184 de 2019, la cual unifica el código de colores para la separación de residuos en el territorio nacional.

El problema central que convoca esta indagación no reside en la ausencia de marcos legales o directrices administrativas, sino en el vacío epistemológico que padece el magisterio sobre cómo ejecutar una alfabetización ambiental que sea respetuosa y coherente con las particularidades de la psicología del desarrollo infantil. Es por ello que esta revisión documental encuentra su validación científica al explorar tendencias pedagógicas que resignifiquen la lúdica; esto implica dejar de concebir el juego como un recurso didáctico accesorio, instrumentalizado o de simple entretenimiento técnico, para posicionarlo, en consonancia con la Política Pública Nacional de Primera Infancia (Ley 1804 de 2016), como la actividad rectora fundamental que posibilita la negociación de significados, la construcción de la autonomía y el desarrollo de un vínculo afectivo genuino con el territorio.

Finalmente, desde la posición del saber pedagógico en formación, el desarrollo de esta monografía se justifica como un ejercicio indispensable de cualificación docente que busca transformar las dinámicas convencionales del aula de preescolar. El punto de partida de este ejercicio investigativo supera la mera ejecución de una práctica operativa en el aula de clases; nace, en cambio, de la inquietud intelectual por dotar a la pedagogía infantil de herramientas teóricas sólidas que aborden el juego no como una distracción, sino como un proceso cognitivo de alta complejidad y como el lenguaje natural a través del cual se decodifica la sostenibilidad.

Al consolidar esta base conceptual, se pretende que los educadores en ejercicio y los investigadores en formación hallen los fundamentos metodológicos para asumir su rol como mediadores culturales en la zona de desarrollo próximo, permitiendo, bajo los planteamientos de Vygotsky (1978), que el niño transite de forma acompañada desde la dependencia instructiva hacia la autorregulación consciente en su interacción con el medio ambiente. En última instancia, esta búsqueda y sistematización bibliográfica aspira a transformar la enseñanza tradicional en

una experiencia vital y trascendental, garantizando que la conciencia ambiental florezca como una cultura viva, situada e integrada a las realidades ecosistémicas de la ciudad de Villavicencio y de la región de la Orinoquía.

#### **1.4 Objetivo General**

Analizar las tendencias pedagógicas y experiencias significativas sobre el uso de la lúdica como estrategia de enseñanza en la educación ambiental en primera infancia, mediante una revisión documental que genere una reflexión teórica sobre las prácticas educativas reportadas en la literatura académica.

#### **1.5 Objetivos Específicos**

- Identificar los referentes teóricos y legales que sustentan la educación ambiental y la lúdica en la primera infancia, con el fin de consolidar una base epistemológica y normativa que fundamente conceptualmente el diseño de ambientes de aprendizaje con sentido ecológico
- Describir, a través de la categorización de la literatura seleccionada, las tendencias pedagógicas y la evolución de las estrategias lúdicas utilizadas para la educación ambiental en la primera infancia.
- Contrastar los desafíos y oportunidades que presentan las estrategias lúdicas para la educación ambiental en la primera infancia, aportando una base conceptual que sirva de insumo para futuras orientaciones pedagógicas en el aula.

#### **1.6 Metodología**

La presente monografía tiene una fundamentación en el paradigma cualitativo, el cual es referido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), ya que lo definimos como un conjunto de

prácticas interpretativas que hacen posible una comprensión profunda y en su contexto natural de los fenómenos sociales, priorizando siempre la perspectiva, los significados y las experiencias subjetivas de los actores implicados por encima de la medición numérica. En el marco de esta investigación, dicho enfoque se operacionaliza mediante un diseño de análisis documental con alcance interpretativo. Esta elección metodológica responde a la necesidad de trascender la recopilación mecanicista y lineal de textos, orientándose hacia la deconstrucción crítica, la organización categorial y la comprensión del conocimiento acumulado respecto a la lúdica y la educación ambiental en los primeros años de vida.

Al distanciarse de las mediciones estadísticas, los controles experimentales y el establecimiento de relaciones causa-efecto de corte positivista, esta ruta metodológica permite interrogar las fuentes bibliográficas desde una perspectiva reflexiva y fenomenológica. A través de este examen exhaustivo de la literatura científica, resulta viable develar la realidad de las dinámicas pedagógicas que configuran el aula preescolar, facilitando simultáneamente la identificación de los vacíos epistemológicos que persisten en la formación de la conciencia ecológica infantil y en la transposición didáctica de los educadores. En este ejercicio, la revisión documental se asume como un proceso sistemático de indagación que trasciende el simple inventario de textos, siguiendo a Hoyos Botero (2010), este diseño se comprende como una revisión de revisiones, donde el rigor no está en la cantidad de fuentes, sino en la capacidad de 'hacer hablar' a los documentos para descubrir los vacíos de conocimiento, para esta autora; el análisis permite que el investigador no solo repita lo que otros dijeron, sino que construya un nuevo saber desde una postura crítica.

Por su parte, el aporte metodológico de Barbosa Chacón et al. (2013) resulta fundamental para dotar de validez científica a la presente monografía, en la medida en que sus planteamientos orientan la organización lógica y rigurosa de la información recuperada. Según estos autores, la revisión documental demanda de forma obligatoria una fase de interpretación profunda, escenario donde los datos que inicialmente se encuentran dispersos en la literatura son cruzados y comparados analíticamente.

Al articular ambos enfoques conceptuales, este estudio logra que la información recolectada sobre la lúdica y el medio ambiente adquiera un sentido unitario, crítico y reflexivo, lo cual permite generar conclusiones propias e inéditas que no existían de manera aislada en los textos consultados. En consecuencia, lejos de someterse a una estructura rígida de etapas puramente secuenciales, el proceso investigativo se organiza a través de momentos analíticos que se entrelazan de manera permanente y dialéctica, configurando un flujo dinámico que permite a la revisión avanzar con flexibilidad y bajo el orden lógico que se detalla a continuación:

**Búsqueda y Exploración:** El momento de búsqueda y exploración no fue una simple recolección de información, sino un ejercicio de selección cuidadosa. El enfoque fue consultar repositorios y bases de datos indexados, lo que garantiza que cada artículo haya sido evaluado por expertos antes de su publicación. Es por este motivo por el que la estrategia de búsqueda ha priorizado de forma sistemática las plataformas y bases de datos indexadas de gran confianza científica, como pueden ser SciELO, Redalyc y Dialnet, para lo cual se han tomado en consideración los postulados de Codina (2018) cuando dice que la recuperación de información en motores de búsqueda especializados, como pueden ser repositorios académicos que siguen procesos estrictos y validados de evaluación por pares es el único camino que asegura la validez,

vigencia e calidad epistemológica de la revisión documental. La adopción de este criterio metodológico permite asegurar que cada postulado teórico, constructo conceptual o experiencia significativa citada en la presente monografía cuente con el respaldo de contenido académico verificado y dotado de rigor científico; este filtro indispensable aleja el análisis documental de fuentes informales, blogs de opinión o documentos de literatura gris que carecen de validez investigativa y que podrían comprometer la solidez de las conclusiones obtenidas.

Para asegurar que la información recolectada fuera pertinente, la búsqueda se orientó mediante el uso de descriptores controlados y operadores booleanos, lo que permitió cruzar las categorías centrales: educación ambiental, primera infancia y lúdica. Este filtro inicial garantizó que el corpus documental no solo fuera académico, sino que respondiera de manera directa al problema de estudio, asegurando una base teórica sólida y confiable para el desarrollo de la monografía.

En el caso de Google Scholar, se utilizó como motor de búsqueda complementario, filtrando los resultados exclusivamente hacia artículos de revistas indexadas, libros de editoriales universitarias y tesis de posgrado de instituciones reconocidas, descartando cualquier fuente de divulgación informal o blogs sin respaldo institucional.

**Selección y Curaduría:** Tras el hallazgo inicial, se aplicaron criterios de inclusión centrados en la pertinencia temática, el rigor científico de las publicaciones y la actualidad de los aportes. Esto garantizó que el corpus documental estuviera compuesto por fuentes que realmente aportaran a la discusión contemporánea sobre la pedagogía ambiental.

**Organización y Categorización:** Una vez consolidado el corpus, la información se estructuró mediante ejes analíticos que guiaron la interpretación: la educación ambiental en la infancia y la lúdica como estrategia de enseñanza. Este momento fue crucial para identificar que, si bien hay mucha teoría sobre el juego, aún existen tensiones al intentar articularlo con una conciencia ambiental que sea realmente significativa y no meramente instructiva.

**Síntesis Interpretativa:** El cierre del proceso consistió en integrar los hallazgos para construir una reflexión pedagógica fundamentada. Aquí, la metodología cumplió su propósito final: responder a la pregunta planteada mediante una propuesta que sitúa a la lúdica como el lenguaje esencial para que el niño se reconozca como parte de la naturaleza.

En definitiva, la ruta metodológica adoptada permitió que el saber pedagógico recolectado dejara de ser una descripción de contenidos para transformarse en una herramienta de análisis crítico. El rol asumido fue el de una lectura interrogativa de las fuentes, estableciendo puentes entre la teoría global y la realidad educativa, lo que otorga a esta monografía una base sólida para proponer nuevas orientaciones en el campo de la educación inicial.

**Aportes a la ruta metodológica:** Como resultado del camino recorrido, se consolidó una estructura de gestión de la información que facilitó el tránsito desde la simple recopilación de datos hasta la creación de una reflexión académica con voz propia. En coherencia con el espíritu cualitativo, este proceso se entiende como un conjunto de acciones donde el rigor científico se encuentra en la profundidad del análisis y en la pertinencia de las categorías construidas.

Tal como se ha mencionado, el trabajo documental adquiere su verdadero valor cuando se establecen relaciones críticas entre los hallazgos. Por ello, la siguiente tabla resume los

momentos clave que dieron forma a este documento, detallando las acciones realizadas y su correspondencia con el cuerpo de la monografía.

*Tabla 1 Etapas del proceso de revisión documental y su evidencia en el documento*

<b>Etapas del Proceso</b>	<b>Acciones de Rigor Científico</b>	<b>Capítulos de Evidencia</b>
Heurística y Búsqueda	Rastreo sistemático de literatura en bases de datos (2020-2026) sobre la tríada: lúdica, hábitos y educación ambiental.	Introducción, Justificación y Marco Normativo.
Curaduría y Selección	Filtrado de fuentes por criterios de pertinencia teórica, impacto académico y vigencia cronológica.	Objetivos y Diseño Metodológico.
Categorización Temática	Organización de fuentes en ejes: 1) Educación Ambiental, 2) Psicología del Hábito y 3) Lúdica como estrategia.	Marco Histórico y Marco Teórico.
Análisis Dialéctico	Triangulación de autores, comparación de políticas públicas y detección de vacíos en la literatura actual.	Antecedentes y Desarrollo del Eje Teórico.
Sistematización Final	Construcción de síntesis reflexiva y propuestas para el fortalecimiento del saber docente.	Conclusiones y Recomendaciones.

Nota. Elaboración propia (2026). El contenido de este organizador se diseñó a partir de la ruta metodológica propuesta para las monografías de revisión documental de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La importancia de presentar esta tabla radica en que funciona como un mapa organizador que demuestra que la monografía no es una simple acumulación de textos elegidos al azar, sino el resultado de un proceso ordenado, serio y transparente, al mostrar este esquema se le facilita al lector e investigadores la comprensión de cómo cada artículo, tesis o ley revisada se transformó

en un capítulo específico del documento, este orden es fundamental para el ejercicio de la docencia, pues confirma que las propuestas pedagógicas que se defienden en las conclusiones están respaldadas por un ejercicio de búsqueda riguroso, asegurando que la teoría y la práctica en el aula se unan con total validez científica.

## **2. Marco de Referencia**

La presente monografía se sostiene sobre un análisis documental riguroso, el cual se asume como un proceso sistemático de indagación, organización e interpretación de fuentes académicas. Lejos de ser una simple recopilación de textos, este ejercicio implica una construcción crítica del conocimiento que surge del diálogo profundo entre autores y diversas perspectivas teóricas (Barbosa Chacón et al., 2013).

Como resultado de este proceso, se logró identificar una transición fundamental en la literatura académica actual: la educación ambiental ha dejado de ser un contenido meramente informativo para transformarse en una construcción ética atravesada por la afectividad. Los hallazgos sugieren que la lúdica no debe verse como un recurso de entretenimiento, sino como una actividad rectora esencial para consolidar hábitos de clasificación de residuos. Su valor reside en la capacidad de conectar la normativa técnica con el lenguaje natural de la niñez, en consecuencia, el diálogo entre los referentes consultados revela que la brecha entre el "saber" y el "hacer" en las aulas solo puede cerrarse mediante estrategias vivenciales que reconozcan al niño como el verdadero protagonista de su territorio (Hoyos Botero, 2010).

A partir de este enfoque, armar los marcos de referencia sirve para revisar qué se ha hecho respecto a las tendencias pedagógicas y el uso de la lúdica en la educación ambiental

infantil. Para lograrlo, la monografía analiza los antecedentes de investigación, las teorías clave y las normas vigentes. La idea con esto es entender el problema desde diferentes ángulos y no quedarnos con una sola mirada.

Por eso, organizamos esta sección en tres partes muy claras. Primero están los antecedentes para ver qué han descubierto otros autores; luego viene el marco teórico para desglosar los conceptos principales; y al final cerramos con el marco normativo para revisar las leyes actuales. No se trata de seguir una lista de pasos obligatorios, sino de llevar un orden lógico que nos ayude a proponer una reflexión pedagógica que tenga sentido.

## **2.1 Marco Histórico**

Lejos de ser una simple lista de fechas alineadas, este marco histórico se pensó como un análisis crítico sobre cómo ha cambiado el pensamiento pedagógico y ambiental respecto a la relación entre los niños y su entorno. Hacer este recorrido es una pieza clave para la monografía. Básicamente, nos ayuda a entender un cambio de significado muy importante: el momento exacto en que la literatura dejó de ver al "residuo" como simple basura estéril y empezó a tratarlo como un "recurso" aprovechable.

Si lo miramos desde el análisis documental, reconstruir la historia funciona como una herramienta para entender cómo evolucionan las ideas y las dinámicas de clase a lo largo de los años. Sobre esto, autores como Hoyos Botero (2010) y Barbosa Chacón et al. (2013) explican algo muy cierto: estudiar el pasado no es solo contar qué pasó, sino conectar esos aportes teóricos con la forma en que entendemos la educación hoy en día.

Con esto en mente, las siguientes líneas organizan un viaje en el tiempo para observar cómo la educación ambiental empezó a unirse con la primera infancia. Aquí resaltamos esos

momentos clave, los autores que cambiaron el panorama y las transformaciones que terminaron dándole rumbo a este campo.

*Tabla 2 Evolución histórica de la educación ambiental y su articulación en la primera infancia en Colombia*

<b>Periodo</b>	<b>Acontecimiento</b>	<b>Autor(es) / Referente</b>	<b>Descripción del Aporte Académico</b>
Década de 1970	Declaración de Estocolmo y Carta de Belgrado	UNESCO; Enrique Leff	Se establece la EA como una respuesta a la crisis civilizatoria. Leff aporta la base de la "racionalidad ambiental", separando la EA de la biología pura para llevarla a una ética social.
Década de 1980	Estrategia Mundial para la Conservación	William Stapp; Thomas Tanner	Evolución hacia el "Modelo de Resolución de Problemas". Stapp fundamenta que la EA debe generar cambios conductuales y habilidades participativas, no solo transmisión de datos.
1990–1994	Cumbre de la Tierra (Río) y Ley 115 en Colombia	Sauvé, L.; Congreso de la República	Lucie Sauvé teoriza las "corrientes de la EA" (crítica, humanista, naturalista). En Colombia, la Ley 115 institucionaliza la EA como eje transversal y obligatorio en el currículo nacional.

Años 2000	Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible	Edgar Morin; Novo, M.	Se integra el "Pensamiento Complejo".  Maria Novo aporta la visión de la EA como una herramienta de equidad social y sostenibilidad, dejando de ver el residuo como basura y viéndolo como recurso.
2010– 2016	Consolidación de la EA en la Primera Infancia	Martínez Olivar, M.; Galeano, E.	Investigaciones centradas en la neuroeducación ambiental. Se demuestra científicamente que el hábito ecológico se fija mejor mediante experiencias significativas y lúdicas en la edad preescolar.
2017– 2021	Identidad Ecológica y Código de Colores	Pita-Morales, G. L.; MinAmbiente	Se desarrolla el concepto de "Identidad Ecológica". El aporte radica en que el niño protege su entorno por afecto y pertenencia. Se reglamenta la Res. 2184 (blanco, negro, verde) como norma técnica.
2022– 2026	Gamificación y Sostenibilidad Extendida	Viviana, C. O.; Ponce, E. D. S.	Los aportes más recientes se centran en espacios educativos sostenibles y el uso de la gamificación para mantener la motivación intrínseca del niño hacia la clasificación de residuos.

Para dar cumplimiento a la solicitud de eliminar las listas de viñetas y mantener un flujo narrativo continuo, se presenta la reescritura de los apartados anteriores. El texto conserva su rigor académico, el enfoque interpretativo y la integración de las citas requeridas, asegurando que la transición entre ideas sea fluida y profesional.

La información analizada revela una transición sustancial en la Educación Ambiental, la cual ha evolucionado desde una lógica estrictamente conservacionista hacia un paradigma que integra de manera profunda las dimensiones ética, social y pedagógica. Mientras que en las décadas iniciales la preocupación central se enfocaba en la comprensión normativa del deterioro ecológico, los enfoques contemporáneos reconocen al sujeto como un agente activo en la transformación de su propia realidad.

En este proceso de maduración conceptual, la incorporación de la primera infancia como una etapa determinante responde directamente a los hallazgos de la neuroeducación y las pedagogías de vanguardia. Se reconoce hoy que el aprendizaje en los primeros años no depende de la instrucción abstracta o la memorización de datos, sino de la interacción sensorial constante y el componente lúdico. Esta base pedagógica es la que permite que el hábito de la clasificación de residuos trascienda la simple mecánica escolar para consolidarse como un valor identitario que perdura en el tiempo.

La génesis de la actual Educación Ambiental se puede establecer a partir de la década de los años 70, a raíz de acontecimientos de gran importancia internacional como la Cumbre de Estocolmo o la Carta de Belgrado. Desde su mismo inicio, la disciplina se presentaba como una respuesta reactiva al deterioro ambiental ya evidente en esos años, desde un punto de vista que

daba prioridad a la defensa de los recursos naturales desde la visión de la naturaleza ajena a ella misma. No obstante, esta postura inicial evolucionó progresivamente hacia un análisis mucho más profundo sobre las raíces del conflicto entre el ser humano y su entorno.

Dentro de esta reconstrucción teórica, los planteamientos de Enrique Leff sobre la racionalidad ambiental resultan fundamentales para el sustento de esta monografía. De acuerdo con la recuperación de Calixto (2021), el problema medioambiental no se debe entender únicamente como un problema técnico de gestión, sino como un problema epistemológico que está necesariamente implicado en la construcción y validación del conocimiento que da sentido a la naturaleza en la civilización.

Por ello, la educación ambiental no puede centrarse en la simple comunicación e información pasiva, sino que ha de favorecer la transformación radical de la conducta y de los modos de participación de los individuos, bajo esta premisa, la relación con la primera infancia adquiere un valor estratégico y ético. La formación de actitudes ambientales en edades tempranas se aleja de la repetición conductista para situarse con firmeza en el marco del aprendizaje significativo.

Este enfoque sostiene que el sentido de protección ambiental se construye a través de la experiencia situada y vivencial, de este modo, el niño no memoriza la función técnica de un contenedor de basura, sino que, mediante la exploración mediada por el juego, logra integrar el cuidado del territorio como una dimensión constitutiva de su propio ser y de su relación con el mundo que lo rodea.

Al respecto, la literatura coincide en que las estructuras cognitivas y afectivas en el preescolar se consolidan mediante la interacción directa con el entorno, permitiendo que el niño

no solo memorice un código de colores, sino que desarrolle una identidad ecológica. De este modo, la experiencia vivida actúa como el andamiaje que transforma la norma técnica en un valor ético incorporado, garantizando que la conducta proambiental sea una respuesta autónoma y no una simple instrucción escolar externa.

### ***2.1.1 Balance Crítico del Recorrido Histórico y Nexo Epistemológico***

Al someter la evolución histórica de la educación ambiental a una lectura crítica desde la praxis pedagógica contemporánea, se devela un cambio de paradigma que redefine de raíz el rol de la infancia en la sostenibilidad. La trayectoria cronológica demuestra que la disciplina arrastró durante décadas un sesgo adultocéntrico y biologicista, reduciendo la protección del entorno a una serie de respuestas técnicas frente a las contingencias ecológicas.

No obstante, la transición semántica que disuelve la concepción del residuo como un desecho inerte para posicionarlo bajo la categoría de recurso aprovechable, coincide históricamente con el reconocimiento de la primera infancia como el periodo crítico para la cimentación de la subjetividad ambiental. La postura que se asume en esta monografía sostiene que la convergencia entre los mandatos legales en Colombia y los hallazgos de la neuroeducación entre los años 2010 y 2026 no es un hecho fortuito; representa la validación científica de que la ética del cuidado no se decreta formalmente a través de resoluciones e instructivos institucionales, sino que se cultiva de manera orgánica mediante el afecto, la corporalidad y el asombro.

Este balance histórico permite comprender que el andamiaje normativo actual, específicamente el código de colores estipulado en la Resolución 2184 de 2019, corre el riesgo de convertirse en un nuevo dispositivo de repetición mecanicista si el magisterio insiste en aplicar modelos didácticos de corte conductista. De ahí la necesidad ineludible de transitar desde

esta reconstrucción histórica hacia el esclarecimiento conceptual de las categorías que sostienen esta revisión, es precisamente esta desconexión entre la evolución de la norma y las lógicas del desarrollo infantil la que justifica la apertura del siguiente apartado, enfocado en el Marco Teórico.

De este modo, los subcapítulos que se despliegan a continuación no se configuran como definiciones aisladas, sino como el soporte epistémico donde la educación ambiental en la primera infancia, la lúdica asumida como estrategia de alta complejidad cognitiva y la articulación teórico-práctica entre ambas categorías se unifican para ofrecer una alternativa pedagógica situada, transformando la frialdad del mandato técnico en una cultura viva dentro del aula en primera infancia.

### ***2.1.2 De la institucionalización a los enfoques complejos (1990–2016)***

Las décadas de 1990 y 2000 contribuyeron con suficiente posicionamiento de la educación ambiental en la agenda pública y en el ámbito de la educación para que, en este periodo, diferentes países promulgasen normas sobre el cuidado del entorno en las escuelas, orientadas a la formación de una ciudadanía de mayor responsabilidad ecológica. En el caso colombiano, esto se formaliza a través de la Ley 115 de 1994, la cual estableció la dimensión ambiental, no como un área de contenido más, sino como la problemática que abarcaría transversalmente el currículo escolar.

Sin embargo, a pesar de este respaldo legal, la práctica pedagógica real enfrentó desafíos considerables. Diversas investigaciones sugieren que la inclusión de estos temas no siempre derivó en transformaciones profundas dentro del aula. Con frecuencia, la educación ambiental terminó reducida a campañas esporádicas o contenidos teóricos fragmentados en asignaturas

específicas. Torres-Carrasco (2020) expone que existe una brecha notable entre las intenciones de las políticas educativas y las dinámicas cotidianas de las instituciones, lo que limitó el impacto real de estas primeras normativas.

Ante estas limitaciones, surgieron perspectivas más integrales que permitieron ampliar la mirada sobre el fenómeno, la educación ambiental dejó de enfocarse exclusivamente en el reciclaje o el ahorro de recursos para entenderse como la relación entre la sociedad, la cultura y el entorno. Bajo la visión de autoras como Sauvé, se empezó a comprender que el ambiente es un escenario pedagógico y social donde ocurren intercambios complejos. En este sentido, Eschenhagen (2020) argumenta que los problemas ambientales no pueden aislarse de la realidad social, lo que obligó a la pedagogía a buscar métodos más holísticos.

Esta transición se vio fortalecida por el pensamiento complejo de Edgar Morin, cuyo enfoque cuestion  la enseñanza basada en conocimientos divididos. La realidad, al estar compuesta por múltiples elementos interconectados, exige una educación que integre saberes de distintas áreas. Novo (2021) retoma esta necesidad de interdisciplinariedad, subrayando que la formación ambiental debe ser un proceso práctico y reflexivo antes que una simple acumulación de conceptos teóricos.

En este mismo lapso, la primera infancia cobró un protagonismo renovado en la investigación educativa, gracias a los avances en neuroeducación, se comprendió que los primeros años de vida son determinantes para establecer las bases cognitivas y emocionales del sujeto. García et al. (2022) sostienen que el aprendizaje en esta etapa es mucho más sólido cuando nace de experiencias con sentido y situaciones que despiertan el interés genuino del niño. Estos hallazgos confirmaron que, en la infancia, la formación ambiental no puede basarse en la

repetición de normas, sino en la exploración activa, situando a la lúdica como el vehículo principal para un aprendizaje que realmente conecte con la realidad del menor.

### ***2.1.3 Trascendencia del Enfoque Complejo en la Reconfiguración de la Educación Infantil***

La reconstrucción de este periodo histórico adquiere un sentido medular para la educación infantil al develar que la infancia no constituye un escenario periférico o de simple preparación conductista, sino el núcleo originario donde se quiebra el paradigma tradicional de la enseñanza ambiental. El fracaso operativo de las políticas transversales implementadas entre 1994 y la primera década del siglo XXI las cuales confinaron la ecología a un activismo fragmentado e instrumental demuestra con claridad que la acumulación conceptual abstracta resulta estéril en los procesos de transformación social.

Al someter esta crisis metodológica al tamiz del pensamiento complejo de Edgar Morin y a los hallazgos de la neuroeducación contemporánea, se colige que la internalización de una ética de la sostenibilidad no se logra mediante la imposición de discursos lógicos o restricciones adultocéntricas, sino a través del aprovechamiento de las ventanas de desarrollo neurobiológico que caracterizan a los primeros años de vida.

Por consiguiente, el verdadero sentido de transitar desde la institucionalización burocrática hacia los enfoques complejos radica en el reconocimiento de que el niño en edad temprana no es un sujeto pasivo que meramente sigue instrucciones de reciclaje; por el contrario, representa un agente biofílico con capacidad de asombro y exploración activa. La lúdica, en este horizonte histórico, deja de ser asumida como un recurso de distracción o un premio accesorio al final de la jornada escolar, para elevarse al rango de mediación sociocultural y lenguaje universal de la niñez.

Esta transición histórica es la que fundamenta científicamente la necesidad de estructurar el diseño de ambientes pedagógicos donde el juego actúe como el vehículo que traduce la frialdad de la norma en una experiencia corporal con sentido, sentando así las bases para comprender la evolución subsiguiente del marco histórico regional, la cual se despliega en el siguiente apartado bajo el análisis de las estrategias lúdicas contemporáneas implementadas en la última década.

#### ***2.1.4 De la identidad ecológica a las estrategias lúdicas contemporáneas (2017–2026)***

A lo largo de los años, la educación ambiental estaba centrada, fundamentalmente, en compartir conocimientos sobre cuestiones del reciclado, la contaminación, el cuidado de los recursos naturales, etc. Sin embargo, los análisis más contemporáneos comienzan a poner de manifiesto que la mera transmisión de información no siempre asegura la obtención de cambios reales en las actitudes, un niño puede aprender los colores de las canecas y aun así no comprender por qué es importante cuidar el entorno donde vive.

Precisamente ahí aparece la idea de identidad ecológica trabajada por autores como Pita-Morales (2020) y Gómez et al. (2025). Ambos plantean que el vínculo emocional con el ambiente influye directamente en las actitudes de cuidado. En otras palabras, las personas suelen proteger aquello que sienten cercano, significativo o parte de su vida cotidiana. Esto resulta todavía más importante en la primera infancia, etapa en la que empiezan a construirse hábitos, valores y formas de relacionarse con el mundo.

Por esa razón, distintas propuestas pedagógicas han comenzado a darle mayor importancia a la experiencia y a la exploración, en educación inicial, el aprendizaje difícilmente ocurre desde discursos largos o instrucciones repetidas. El niño necesita moverse, tocar,

preguntar, jugar y descubrir. Cuando las actividades ambientales se viven desde la curiosidad y no desde la obligación, las experiencias adquieren otro sentido dentro del aula.

En medio de este panorama, la lúdica deja de verse como un simple momento recreativo. Poco a poco ha pasado a entenderse como una mediación pedagógica capaz de acercar al niño a situaciones reales de aprendizaje. A través del juego, la exploración y las experiencias compartidas, temas como la clasificación de residuos pueden convertirse en prácticas comprensibles y cercanas para los estudiantes, en lugar de quedarse únicamente como normas que deben obedecerse. Investigaciones de Jiménez et al. (2024) y Viviana et al. (2025) demuestran que, mediante dinámicas participativas, los niños no solo aprenden a clasificar residuos, sino que desarrollan autonomía, motivación y un sentido de trabajo colectivo.

Finalmente, las tendencias más recientes incorporan metodologías como la gamificación y el diseño de entornos de aprendizaje sostenibles. Estas propuestas buscan que el estudiante sea el protagonista de su proceso, utilizando elementos del juego para mantener el interés y facilitar la comprensión de problemas complejos. Ponce et al. (2026) destacan que estas herramientas permiten que la educación ambiental deje de ser una transmisión pasiva de información para convertirse en una experiencia viva. En conclusión, el tránsito histórico de la disciplina muestra que hoy el asombro y el juego son los pilares sobre los cuales se construye una relación consciente y duradera con el medio ambiente.

### ***2.1.5 Análisis de Correspondencia de las Categorías***

La reconstrucción histórica expuesta a lo largo de este capítulo demuestra una alineación metodológica y teórica rigurosa con la pregunta problema y los objetivos planteados en la investigación. En primer lugar, la categoría concerniente a las tendencias pedagógicas en

educación ambiental se encuentra plenamente cubierta al evidenciar un rastreo documental que describe la evolución del campo; este tránsito inicia con la lógica conservacionista y biológica de las décadas de 1970 y 1980 sustentada por Leff y Stapp, avanza hacia la institucionalización y transversalidad normativa de los años noventa con la Ley 115 y los aportes de Sauvé, se enriquece con la llegada del pensamiento complejo de Morin y Novo en los años 2000, y aterriza en los enfoques de la neuroeducación y la gamificación contemporánea propuestos por García, Viviana y Ponce entre 2010 y 2026. Esta secuenciación responde de manera directa al segundo objetivo específico de la monografía, el cual exige describir la evolución de las estrategias utilizadas en la primera infancia.

Asimismo, la lúdica asumida como estrategia de mediación y enseñanza se consolida en el texto mediante una postura crítica que la despoja de su visión tradicional como un premio accesorio o una actividad de relleno para el final de la jornada escolar. Al recuperar los aportes de Martínez Olivar, Galeano y Jiménez, la argumentación histórica demuestra que el juego constituye una mediación sociocultural compleja y el lenguaje fundamental de la niñez, estableciendo que la fijación de conductas proambientales depende directamente de la interacción sensorial y del componente lúdico, dando así cumplimiento al objetivo general del estudio.

Esta base teórica es la que permite viabilizar la formación de hábitos de clasificación de residuos sólidos en el preescolar, categoría que se resuelve a través de la transición semántica donde la literatura científica transforma la concepción del residuo, dejando de percibirlo como una basura inerte para posicionarlo como un recurso aprovechable. Dicha articulación conceptual no solo conecta con la meta identitaria de la pregunta problema, sino que se fundamenta en los referentes legales y normativos obligatorios como la Conferencia de Estocolmo, la Carta de

Belgrado, la Ley 115 de 1994 y la Resolución 2184 de 2019, satisfaciendo los requerimientos del primer objetivo específico.

Finalmente, el análisis histórico logra contrastar los desafíos y oportunidades que presenta la praxis en el aula, respondiendo al tercer objetivo específico. La principal oportunidad identificada radica en el aprovechamiento de la motivación intrínseca y el asombro infantil para construir una identidad ecológica duradera.

No obstante, el mayor desafío detectado en la literatura contemporánea consiste en superar el arraigado activismo manualista y el uso de modelos didácticos conductistas que reducen la norma técnica del código de colores a una repetición mecánica de depósito de desechos. Esta correspondencia crítica entre el mandato legal, las lógicas del desarrollo infantil y las mediaciones lúdicas es la que justifica la transición hacia el esclarecimiento conceptual del siguiente capítulo, ofreciendo un soporte epistémico unificado para transformar la rutina escolar en una cultura ambiental viva, situada y con sentido dentro del aula infantil llanera.

## **2.2 Marco Teórico**

Este marco teórico es también el núcleo interpretativo y la argumentación epistemológica de la monografía, en cuanto posibilita analizar, tensar y hacer confluir las aportaciones de las grandes corrientes del pensamiento pedagógico con las realidades de la educación ambiental en la primera infancia, este capítulo no pretende ser tan sólo la definición de términos o glosario conceptual, sino la profundización con un alto contenido científico de las categorías objeto de interés, y el énfasis en cómo se combinan y dan ciertas razones de la formación de una conciencia ecológica que, en la realidad, se hace importante en los primeros años de vida.

Para ello, el fundamento de este capítulo no se fundamenta en esfuerzos aislados, sino que se integra dentro de los lineamientos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin (2000) quien expresa la educación a partir de un proceso global, a saber, la enseñanza de lo que es la condición humana en un cosmos dentro del que lo biológico, lo social y lo cultural están, sin lugar a la menor duda, interrelacionados.

Al asumir este referente teórico, se comprende que el niño en etapa preescolar que aprende a clasificar un residuo no realiza una tarea menor o puramente mecánica; por el contrario, interviene de forma directa en una red de complejidad global donde sus acciones locales repercuten en el equilibrio del entorno, posicionando a la escuela como el escenario idóneo para sembrar una ética de la sostenibilidad desde la infancia.

Si miramos esto desde la perspectiva de la interdependencia sistémica, la literatura científica, tanto la clásica como la más reciente, deja muy claro que la educación ambiental no puede tomarse como un simple contenido del plan de estudios, una cátedra informativa o una clase tradicional, en realidad, es un proceso educativo completo y transversal que conecta a fondo la mente, los valores y el lado social de las personas (González-Gaudiano & Meira-Carrea, 2020).

Bajo este enfoque, la primera infancia resulta ser la etapa biológica y cultural perfecta para empezar con ese cambio, la razón es muy sencilla: en este momento de la vida es cuando los niños empiezan a construir su pensamiento crítico, su sensibilidad emocional y sus primeras interacciones conscientes con el mundo que los rodea (UNESCO, 2021).

Por otra parte, este cruce de ideas se apoya firmemente en los principios históricos de la pedagogía activa y la psicología histórico-cultural, estas corrientes demuestran que el juego tiene un papel estructural y no solo instrumental en el crecimiento del niño. En conclusión, la lúdica es la práctica primordial y una necesidad que propicia la exploración y la apropiación, para el niño vivir y dar sentido a su propia realidad (Acevedo et al., 2020; Jiménez et al., 2024).

Por lo tanto, en aras de ofrecer una lectura ordenada y con alto sentido argumentativo, el marco de referencia se ordena intrínsecamente en el espacio de tres ejes conceptuales de gran alcance que se ajustan siempre en la dirección de los objetivos que persigue la revisión documental. El primer eje de trabajo hace referencia a la educación ambiental en la primera infancia para lo cual ha de abordarse las categorías de conciencia e identidad ecológicas desde la práctica de la construcción de hábitos, de valores éticos, a partir de la plasticidad cerebral fruto de la maduración de la primera infancia.

El segundo hace referencia a la lúdica como una estrategia pedagógica y fundamenta científicamente cómo el juego es el mediador necesario del aprendizaje que permite al niño/a procesar conceptos de alta abstracción en el marco del asombro y la exploración corporal. Finalmente, el tercer eje teoriza la articulación entre la educación ambiental y la lúdica, configurándose como el núcleo de la monografía al proponer el puente pedagógico que permite la internalización de la normativa técnica del código de colores estipulado en la Resolución 2184 de 2019, demostrando que el juego es la única vía para transformar un mandato administrativo externo en una conducta autónoma, voluntaria y gozosa en el contexto escolar.

### ***2.2.1 Educación ambiental en la primera infancia***

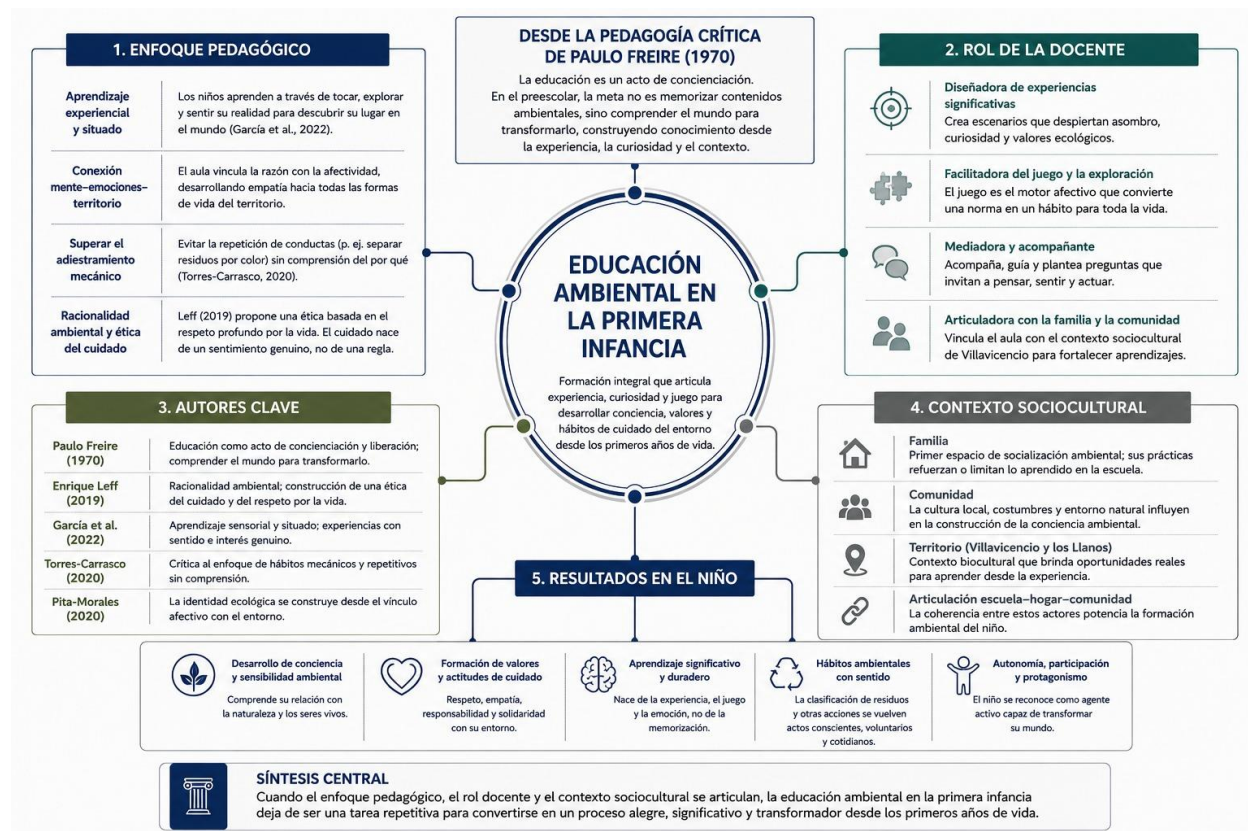
Hablar de educación ambiental en los primeros años de vida obliga a ir mucho más allá de la simple transmisión de datos o de enseñarle a un niño un listado de recursos naturales. Si se mira este proceso desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), la educación es, ante todo, un acto de concienciación. Esto significa que en el preescolar la meta no es que el infante memorice contenidos ambientales abstractos, sino que logre comprender el mundo donde vive para aprender a transformarlo, construyendo su conocimiento desde la experiencia, la curiosidad y el contacto directo con su entorno (Gómez et al., 2025).

Por esta razón, la infancia no aprende a proteger el planeta con discursos teóricos o regañones de adultos, el aprendizaje en esta etapa es sensorial y situado; los niños necesitan tocar, explorar y sentir su realidad para descubrir su lugar en ella (García et al., 2022). Un aula de preescolar que realmente le apueste a la ecología busca conectar la mente con las emociones del menor, logrando que desarrolle empatía hacia las diferentes formas de vida que habitan en su territorio llanero.

Aquí es donde aparece el mayor peligro de las prácticas actuales: la costumbre de reducir la educación ambiental a un adiestramiento de conductas mecánicas, como obligar al niño a botar un papel en cierto color sin que entienda por qué (Torres-Carrasco, 2020). Para superar este enfoque repetitivo, Enrique Leff (2019) propone la idea de la racionalidad ambiental, invitando a construir una ética basada en el respeto profundo por la vida. Bajo esta mirada, el acto de separar un residuo debe nacer de un sentimiento genuino de cuidado y no de una regla impuesta en el salón de clases.

Para entender cómo se cruzan estas ideas dentro de la rutina escolar, la presente monografía propone un mapa conceptual que organiza los elementos clave de este proceso formativo:

*Figura 1 Dimensiones articuladoras de la educación ambiental en la primera infancia*



Nota. Elaboración propia (2026) a partir de los aportes sobre aprendizaje experiencial de Gómez et al. (2025) y la configuración de la identidad ecológica de Pita-Morales (2020).

Incluir la Figura 1 en este capítulo es fundamental porque ayuda a visibilizar que el éxito de la educación ambiental en el jardín infantil no ocurre por el azar, el esquema demuestra que todo depende de la unión entre el enfoque pedagógico, el acompañamiento de la docente y la realidad de cada familia. Al observar el gráfico, queda claro que las experiencias de exploración

libre superan por completo a las clases tradicionales basadas en la memoria, la figura resume la postura del estudio: el juego es el motor afectivo que convierte una norma de reciclaje en un hábito para toda la vida.

En este engranaje, la maestra de educación inicial se convierte en una diseñadora de experiencias, su rol no es vigilar contenedores de basura, sino crear escenarios que despierten el asombro y los valores ecológicos en el grupo de estudiantes. Además, este esfuerzo no se queda solo en el aula; se nutre del contexto sociocultural de Villavicencio, donde el hogar y la comunidad juegan un papel decisivo para apoyar o frenar lo que el niño aprende en la escuela.

Finalmente, cuando la propuesta pedagógica, el trabajo de la docente y el apoyo de la familia marchan en la misma dirección, la sensibilidad ambiental del menor florece, las investigaciones confirman que el aprendizaje es real cuando el niño participa en actividades conectadas con su vida cotidiana. La formación de hábitos ambientales, entonces, deja de ser una tarea aburrida basada en la obediencia y se transforma en un proceso voluntario, alegre y lleno de sentido que involucra el cuerpo y el afecto desde los cinco años de edad.

### ***2.2.2 La lúdica como estrategia pedagógica***

Cuando se habla de lúdica en la educación inicial, es imposible no pensar en el juego como el verdadero lenguaje del niño, esa herramienta natural que usa todos los días para descubrir y construir el conocimiento (Acuña & Quiñones, 2020). Jean Piaget (1972) lo dejó muy claro al estudiar la psicología infantil: el juego es la prueba reina de cómo piensa un niño. Al tocar, mover y explorar los objetos que tiene a la mano, el niño de cinco años asimila lo que ve y transforma su mente. Por eso, encasillar el juego en un simple rato de recreo o entretenimiento es un error grave; en realidad, es el mediador principal para que el menor

explore, le dé un nuevo sentido a su realidad y logre un desarrollo integral (Acevedo et al., 2020).

La pedagogía contemporánea no deja de insistir en que las estrategias lúdicas surgen del hecho de que, en el momento que se aplican, las emociones, la motivación y las ganas de participar quedan puestas en marcha por el estudiante (Jiménez et al., 2024), y este planteamiento encaja de forma precisa con las aportaciones de Lev Vygotsky (1978), quien demostró que el juego actúa como un buen lugar social en el que el niño actúa siempre un paso de forma persistente delante de su edad real, lo que le ayuda a interiorizar las reglas de la convivencia de forma espontánea y no impuesta. Por tanto, la lúdica se convierte en el corazón de la enseñanza durante la etapa de la primera infancia.

El problema real aparece cuando miramos el día a día de los salones de clase. La literatura especializada advierte que todavía existe una fuerte tensión en las aulas, pues muchos docentes siguen viendo la lúdica como un premio o un recurso de relleno para usar al final de la jornada, desvinculándola por completo de los verdaderos objetivos de aprendizaje del día. Esta situación limita su verdadero potencial educativo, ya que el juego pierde su carácter estructurante dentro del proceso de aprendizaje. Frente a este riesgo, la lúdica debe comprenderse como el eje de la educación infantil, una etapa en la que el conocimiento se edifica mediante la experiencia directa y la interacción con el entorno, desde esta perspectiva, el juego se reconoce como una actividad rectora indispensable para el desarrollo del niño. En este sentido, el siguiente esquema busca representar de forma visual la estrecha relación que existe entre la lúdica y los procesos pedagógicos en la educación inicial:

Figura 2 La lúdica como estrategia pedagógica.



Fuente: Elaboración propia con base en Marulanda et al. (2021) y Pacaya Armas y Ramírez Díaz (2024).

Presentar la Figura 2 dentro de este capítulo es muy importante porque funciona como un mapa organizador que le permite al lector comprender que, en la educación inicial, el juego es mucho más que un simple descanso; es la herramienta más poderosa que tienen las maestras para que los niños aprendan. Al observar este esquema, toma fuerza la postura de Acevedo et al. (2020), quienes ven la lúdica como ese puente real hacia el desarrollo integral, asumiéndola como el lenguaje natural que les permite a los niños desde sus primeros años entender su entorno, por eso, al diseñar estrategias lúdicas pensadas para clasificar residuos, lo que se hace es respetar la esencia de la infancia, logrando que el cuidado del planeta no sea una lección impuesta por el adulto, sino un descubrimiento que nace del placer de jugar.

Esta idea se respalda con los estudios de Acuña y Quiñones (2021), quienes confirman que la educación ambiental, cuando es lúdica, ayuda a fortalecer las habilidades mentales básicas, para esta monografía este punto es clave, porque entender la educación ambiental como parte de clasificar residuos no es solo "echar el residuo en una caneca"; es un proceso complejo donde el niño debe observar, categorizar y tomar decisiones autónomas. Al jugar, el niño se motiva por sí mismo y activa su mente de forma voluntaria, lo que asegura que el aprendizaje sea real y no una simple repetición de movimientos sin sentido.

Finalmente, esta categoría permite comprender que la lúdica constituye una de las principales estrategias para favorecer aprendizajes significativos en la educación inicial, especialmente en procesos relacionados con la ecología y el entorno. En este contexto, el juego deja de asumirse como una actividad de relleno y se reconoce formalmente como una actividad rectora del desarrollo infantil, en la medida en que posibilita la exploración, la interacción y la construcción de experiencias con sentido, desde esta mirada, la relación entre juego y educación ambiental adquiere relevancia porque facilita que los niños desarrollen actitudes de cuidado, sensibilidad y reconocimiento de su territorio a partir de experiencias vivenciales. De este modo, la lúdica se configura como el puente pedagógico definitivo que articula el aprendizaje ambiental con las dinámicas propias de la primera infancia, aspecto que abre paso a la relación entre ambas categorías desarrollada en el siguiente apartado.

### ***2.2.3 Articulación entre educación ambiental y lúdica***

Al revisar las investigaciones sobre la infancia, queda en evidencia que la educación ambiental y la lúdica se encuentran en un punto exacto: ambas se necesitan para lograr un verdadero aprendizaje con sentido. Si se analiza este cruce desde la teoría del aprendizaje

significativo de David Ausubel (1976), la mente humana solo guarda y apropia los conocimientos que logran conectarse de forma profunda con las experiencias previas y con las emociones del sujeto. En la niñez temprana, esta conexión es imposible de lograr mediante la repetición obligatoria o el castigo; por el contrario, requiere de escenarios vivos que involucren al menor desde su cuerpo, su curiosidad y su iniciativa constante.

La construcción de una conciencia ambiental real necesita, antes que nada, el desarrollo de lazos afectivos con el territorio (Gómez et al., 2025; Pita-Morales, 2020). Es el juego libre y la exploración del medio lo que permite que los contenidos de la ecología dejen de ser temas fríos en un tablero y se conviertan en vivencias que marcan la vida del estudiante. Cuando las prácticas de cuidado de la naturaleza se diseñan desde un enfoque lúdico, los niños no solo entienden lo que están haciendo en el salón, sino que le dan un valor propio a sus acciones, lo que ayuda a que se formen hábitos autónomos que duren para siempre (Pacaya Armas & Ramírez Díaz, 2024). De esta manera, unir el juego con el medio ambiente ayuda a dejar atrás las viejas clases tradicionales basadas en la obediencia, abriendo la puerta a una escuela donde los niños participan y toman decisiones.

Bajo esta mirada, el sustento pedagógico de este trabajo va mucho más allá de una simple capacitación técnica sobre cómo separar la basura, el reto está en comprender cómo el niño de preescolar integra el respeto por el entorno dentro de su propio sistema de valores. Para lograrlo, los estudios recientes se acoplan perfectamente: mientras algunos autores se centran en despertar la conciencia ambiental partiendo de la emoción y el asombro infantil (Gómez et al., 2025), otros fijan la conexión clave entre esa conciencia y el poder del menor para actuar por sí mismo dentro de su comunidad (Pacaya Armas & Ramírez Díaz, 2024).

En conclusión, la unión entre la educación ambiental y la lúdica demuestra que la clasificación de residuos sólidos en el preescolar no debe ser una tarea aburrida o mecánica, el aprendizaje del cuidado de la naturaleza se hace fuerte mediante experiencias alegres que promueven la participación activa y el reconocimiento del entorno llanero. Educar bajo estos pilares significa no solo enseñar a dejar los residuos en el contenedor blanco, negro o verde según la ley colombiana vigente, sino también sembrar desde los cinco años una sensibilidad temprana basada en el respeto por la vida, la responsabilidad con los vecinos y el amor por el territorio que se habita.

Al contrastar y poner a dialogar las corrientes clásicas del desarrollo infantil con los enfoques contemporáneos de la ecología, se llega a una convicción fundamental: la educación ambiental en el preescolar no puede seguirse pensando como un ejercicio de obediencia o de memorización de normas. La relación entre el pensamiento complejo de Morin, la pedagogía liberadora de Freire y la psicología del juego de Piaget y Vygotsky demuestra que el verdadero aprendizaje nace cuando se respeta la naturaleza del niño. Separar los residuos sólidos según el código de colores no es una simple tarea operativa; es un acto de pensamiento donde el menor observa, toma decisiones, se emociona y se reconoce como un ciudadano activo que cuida su territorio. No se puede transformar la cultura ambiental de una comunidad si se ignora el potencial que tienen los niños de cinco años para liderar estos cambios desde sus propias vivencias lúdicas.

Por lo tanto, este marco teórico no es un ejercicio de relleno, sino el sustento que justifica la relevancia de la presente monografía. Responder a las exigencias ambientales de Colombia desde el aula de primera infancia es un tema urgente, pues es en esta etapa biológica y afectiva donde se siembran las bases de la identidad y de la responsabilidad social. Para las maestras de

educación inicial, contar con un respaldo teórico que valide el juego como la única vía científica para internalizar la norma técnica (Resolución 2184) representa una herramienta de transformación pedagógica invaluable. Esta monografía cobra sentido real porque demuestra que el juego no debilita el rigor de la educación ambiental; por el contrario, es el único puente humano capaz de convertir un mandato administrativo en un hábito voluntario, consciente y duradero en la escuela.

### **2.3 Antecedentes**

Respecto a los antecedentes, estudiar la historia de la educación ambiental va mucho más allá de armar una lista con fechas o eventos pasados. En realidad, sirve para entender cómo cambió la perspectiva con el tiempo, pasando de la simple idea de cuidar los árboles a pensar en una cultura de sostenibilidad real. Si queremos ver cómo se ha enseñado esto, es necesario revisar las dificultades que viven las maestras en el aula para cumplir con lo que dictan las leyes.

Ahora bien, esta relación entre el juego y el aprendizaje de verdad no es un invento suelto. De hecho, la neurociencia aplicada a la infancia respalda mucho esta postura. Por ejemplo, Martínez-Olivar (2016) hizo una investigación en la Universidad de Barcelona que llamó Neurobiología del juego en la infancia: implicaciones para el desarrollo cognitivo. En ese documento muestra algo clave: el cerebro de los niños procesa todo lo que les rodea por medio del cuerpo, el movimiento y lo que sienten. Prácticamente, cuando un niño juega y experimenta sorpresa, rápidamente se cierran conexiones cerebrales y se generan hormonas que rápidamente permiten una apertura hacia los aprendizajes.

En esta misma línea se encuentra la investigación de Galeano et al. (2018) Estrategias lúdico - pedagógicas y procesos de aprendizaje en la educación inicial de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Encontraron que los estímulos del juego van directamente a las

áreas de los circuitos cerebrales que controlan a la memoria a largo plazo y el autocontrol.

Viendo esto, es claro que, si un proyecto sobre reciclaje en preescolar deja de lado la lúdica, se termina convirtiendo en una rutina pesada y aburrida. Los niños simplemente no van a recordar lo que se les enseña si no hay una emoción de por medio. Sin esa base emocional y biológica, es casi imposible que la indicación técnica de un contenedor se convierta en un hábito que el niño mantenga por el resto de su vida.

Por este motivo, a las evidencias científicas mencionadas se une la propuesta actual de Pita-Morales (2020) sobre la "identidad ecológica". La autora explica que la creación de hábitos en la niñez es la base de la sostenibilidad futura, siempre y cuando se trabaje desde el afecto y el vínculo emocional. Con base en esta idea, la postura de esta monografía es clara: el objetivo no es enseñar a cumplir de forma obligatoria o automática con la Resolución 2184 de 2019 sobre el código de colores, sino aprovechar el juego para que el niño apropie el cuidado de su entorno como una parte natural de su vida y de su crecimiento personal.

### ***2.3.1 Antecedentes internacionales***

Al ampliar el espectro hacia el escenario internacional, se identifica que la educación ambiental (EA) en la primera infancia se ha consolidado como una tendencia global que trasciende la instrucción técnica. El análisis de estas fuentes permite fundamentar que la problemática del manejo de residuos es una preocupación compartida que demanda soluciones pedagógicas disruptivas, las cuales proponen una transformación sistémica de la conciencia infantil.

El escenario investigativo a nivel mundial refleja un cambio de paradigma donde la sostenibilidad ya no se enseña como un contenido aislado, sino como una filosofía que impregna

la arquitectura educativa, la salud pública y el desarrollo social. Las investigaciones contemporáneas en Iberoamérica y Europa coinciden en que el jardín infantil debe funcionar como un ecosistema pedagógico donde la lúdica actúa como el lenguaje universal que permite al niño procesar la complejidad ambiental. Este panorama global valida la intención de esta monografía al situar el juego no como un recurso auxiliar, sino como el eje rector de la identidad ecológica desde los cinco años.

A continuación, se relacionan los estudios internacionales que sustentan esta visión:

*Tabla 3 Antecedentes internacionales*

<b>Título del Trabajo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Institución</b>
Medio ambiente: Espacios educativos sostenibles en la educación inicial	Ponce, Cueva & Enríquez (2026)	Universidad Central del Ecuador
Salud ambiental desde la extensión universitaria para la conciencia escolar	Villavicencio Gallego et al. (2025)	Univ. de Ciencias Médicas de Villa Clara (Cuba)
Conciencia ambiental e influencia en el desarrollo social de niños de 5 años	Pacaya Armas & Ramírez Díaz (2024)	Univ. Nacional de la Amazonía Peruana
Estrategia reflexiva para la gestión de residuos plásticos en la infancia	Flórez-Acuña et al. (2024)	Universidad Autónoma de Madrid (España)
Estrategias lúdicas en la formación de valores ambientales	Gonzáles, Díaz & Odar (2025)	Universidad Señor de Sipán (Perú)

La revisión de la producción intelectual internacional aporta a este trabajo una validación epistemológica sobre el impacto de la lúdica en la formación de valores, los hallazgos de Ponce, Cueva y Enríquez (2026) subrayan que el entorno físico debe actuar como un agente pedagógico

activo que invita al cuidado, lo cual aporta a este trabajo la necesidad de configurar espacios en el aula que "respiren" sostenibilidad. Por su parte, el estudio de Villavicencio Gallego et al. (2025) sitúa la clasificación de residuos en el ámbito de la salud colectiva, aportando una visión donde la praxis escolar se convierte en un ejercicio de bienestar público y responsabilidad comunitaria.

En cuanto al desarrollo humano, los resultados de Pacaya Armas y Ramírez Díaz (2024) demuestran que la conciencia ambiental fortalece la empatía y la maduración social del niño, hallazgo que respalda la idea de que intervenir en Villavicencio contribuye a modelar sujetos sociales más responsables. Complementariamente, el aporte de Flórez-Acuña et al. (2024) evidencia que a los cinco años los niños ya poseen capacidad de pensamiento crítico sobre el consumo de plásticos, lo que permite a esta monografía sostener que el reciclaje puede elevarse a un nivel de discernimiento ético. Finalmente, Gonzáles, Díaz y Odar (2025) reafirman que las estrategias lúdicas eliminan la rigidez de la instrucción magistral, garantizando una apropiación profunda del conocimiento que respeta la ontología propia de la niñez.

Síntesis y cierre de los antecedentes: Hacia una respuesta global La convergencia de los antecedentes internacionales, nacionales y locales permite concluir que la educación ambiental en la primera infancia atraviesa un cambio de paradigma donde la lúdica es el eje articulador entre la norma y la conciencia ciudadana. Mientras los estudios internacionales aportan una visión de sostenibilidad sistémica, y los nacionales validan la efectividad de la transdisciplinariedad en Colombia, los hallazgos locales en Villavicencio evidencian la urgencia de transitar hacia una praxis vivencial. En consecuencia, esta monografía se propone como una respuesta situada que integra la "pedagogía del cuidado" global con las particularidades del

territorio llanero, garantizando que la clasificación de residuos sea una impronta de identidad y autonomía para las futuras generaciones.

### 2.3.2 *Antecedentes nacionales*

El análisis de los antecedentes en el territorio colombiano permite cimentar esta revisión sobre experiencias previas que han abordado la problemática ambiental desde diversas aristas pedagógicas, esta revisión no busca solo listar títulos, sino identificar los hilos conductores que han permitido a otras instituciones en Colombia transformar la norma técnica en una práctica educativa vivencial para los más pequeños.

En la última década, el panorama investigativo en Colombia ha transitado desde una educación ambiental meramente informativa hacia una praxis centrada en la innovación pedagógica y el pensamiento complejo, la revisión de los antecedentes nacionales permite identificar cómo instituciones de alta acreditación y sedes educativas regionales convergen en la necesidad de situar al niño como un actor protagónico de la sostenibilidad, dejando de lado los modelos tradicionales de transmisión de datos para adoptar enfoques basados en la lúdica, la gamificación y la integración curricular.

A continuación, se relacionan los estudios que marcan la vanguardia en el manejo de residuos y la mediación lúdica en el país:

*Tabla 4 Antecedentes Nacionales*

<b>Título del Trabajo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Institución</b>
Revisión de experiencias integrales en educación ambiental para la primera infancia	Gómez Bohórquez et al. (2025)	Universidad Pedagógica Nacional

Lúdica y cultura ambiental: estrategias para el nivel preescolar	Jiménez, Rojas & Giraldo (2025)	Universidad de Antioquia
Gamificación aplicada al manejo de residuos sólidos en la ciudad de Cali	Viviana, German et al. (2025)	Universidad del Valle
Clasificación de residuos para niños en etapa preescolar: Una apuesta por la educación ambiental temprana.	Hena Loiza & Londoño Osorio (2024)	I.E. Manuela Beltrán - Sede San José, Medellín
Estrategias lúdico-pedagógicas para clasificar y disponer residuos sólidos generando cultura ecológica en primera infancia	Carol Cecilia Cervantes-Olivo (2022)	I.E.D. Magdalena, Santa Marta

La producción intelectual nacional sobre la educación ambiental en primera infancia evidencia una evolución hacia unas propuestas pedagógicas lúdicas e integrales que buscan fortalecer la conciencia ecológica desde los primeros años de vida; en este sentido, la universidad pedagógica Nacional, a través del trabajo de Gómez Bohórquez et al. (2025), destaca que las experiencias integrales permiten generar procesos de sensibilización más sólidos, superando las actividades aisladas y así mismo promoviendo aprendizajes con continuidad. En esta misma línea, Jiménez, Rojas y Giraldo (2025) plantean que la lúdica y la cultura ambiental favorecen la apropiación de hábitos ecológicos en el grado de preescolar, principalmente cuando el juego se convierte en mediador del aprendizaje en el aula.

En este sentido, investigaciones de vanguardia como las de Viviana, German et al. (2025) demuestran que el juego orientado y la gamificación funcionan como el vehículo principal para traducir el código de colores normativo de la Resolución 2184 de 2019 a una conducta voluntaria

y gozosa en el infante. Por otra parte, aporte de Henao y Londoño (2024) resalta el uso de recursos kinestésicos como cuentos y creación de objetos reutilizables para transformar a los niños en "guardianes del medio ambiente", logrando que el aprendizaje sea significativo. Por su parte, la experiencia de Cervantes-Olivo (2022) en Santa Marta valida el uso de títeres y dinámicas grupales como herramientas que permiten que los valores ambientales trasciendan el aula y se instalen en el hogar.

Finalmente, el diálogo entre estas investigaciones permite fundamentar que la presente monografía se alinea con una corriente de pensamiento nacional que prioriza la motivación intrínseca. Estos antecedentes aportan a la monografía una "cartografía de la acción participativa", validando que la propuesta lúdica diseñada para Villavicencio se inscribe en un movimiento pedagógico que busca rescatar el entorno desde los pilares de la educación inicial, garantizando que el hábito ambiental sea un acto de identidad y pertenencia social.

### **2.3.3 Antecedentes locales**

El panorama investigativo actual en torno a la educación ambiental ha ido pasando de un enfoque meramente conservacionista a uno propulsor de una sostenibilidad total y la formación de ciudadanía desde la niñez. El consenso existente entre la comunidad académica a nivel mundial es que la infancia es el momento clave para la cimentación de valores ecológicos. Eso sí, persiste un pulso entre el paradigma pedagógico y la práctica en el aula.

Mientras las investigaciones de vanguardia apuestan por la lúdica y la gamificación como ejes transformadores, muchas realidades educativas siguen ancladas en modelos de repetición mecánica de hábitos. Esta tendencia internacional marca el punto de partida para analizar cómo

se ha abordado la clasificación de residuos y el juego en diferentes latitudes, buscando identificar estrategias que realmente logren conectar el sentir del niño con el cuidado del territorio

*Tabla 5 Antecedentes locales*

<b>Título Del Trabajo</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Institución</b>
Pertinencia del PRAE en la Institución Educativa Guatiquía	Castaño Quintero (2023)	Universidad de los Llanos
Estrategias pedagógicas para la reutilización de residuos plásticos en el Colegio Centauros	Chavez Gutierrez et al. (2024)	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Estrategias de intervención social para la conciencia ambiental en el sector de La Madrid	González Arana & Mendoza (2020)	Universidad de los Llanos
Uso de herramientas lúdicas y blogs para la enseñanza de las ciencias naturales	Díaz Rodríguez & Díaz Rodríguez (2022)	Universidad de los Llanos
Estrategias mediadas por TIC para la educación ambiental en instituciones de Acacías	Contreras & Osorio (2022)	Universidad de los Llanos

El análisis de la trayectoria investigativa en el departamento del Meta, con especial énfasis en Villavicencio y sus municipios aledaños, permite diagnosticar un panorama complejo donde la voluntad normativa choca constantemente con la realidad operativa del aula. En la región, la educación ambiental no es un tema nuevo; sin embargo, al observar los antecedentes

locales, se identifica una constante: la transición de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) de ser herramientas de transformación a convertirse en simples requisitos de cumplimiento burocrático. Esta sección analiza cómo las investigaciones regionales han intentado, con aciertos y limitaciones, aterrizar la política nacional en el territorio llanero.

Uno de los puntos de partida fundamentales para entender esta dinámica es el trabajo de Castaño-Quintero (2023), desarrollado en la Institución Educativa Guatiquía. Su estudio sobre la pertinencia del PRAE es revelador porque pone el dedo en la llaga de la institucionalización: el proyecto ambiental suele ser un "documento de anaquel". Castaño-Quintero argumenta que existe una baja articulación curricular que impide que los temas ambientales atraviesen todas las áreas del conocimiento.

Para la presente monografía, este hallazgo es vital porque confirma que el problema no es la falta de leyes, sino la falta de una pedagogía que haga que el contenido "viva" en el estudiante. Si el PRAE se queda en la oficina del rector, el niño en el salón nunca entenderá que la clasificación de residuos es un compromiso ético y no solo una regla escolar. Esta crítica se encuentra en línea con las inquietudes del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2018), el cual ha hecho énfasis en que la transversalidad como única posibilidad para que la educación ambiental tenga sentido.

Por la parte, cuando nos hemos de situar lejos de lo puramente administrativo para entrar dentro de lo didáctico encontramos la investigación de Chávez-Gutiérrez et al. (2024) en el Colegio Centauros, investigación que establece la reutilización de residuos plásticos como estrategia pedagógica. Lo valioso de este antecedente es que demuestra que, cuando el estudiante "toca" el problema y crea algo nuevo a partir de lo que se considera basura, el aprendizaje se

vuelve significativo. No obstante, las autoras señalan una debilidad recurrente: la falta de sistematicidad, las actividades suelen ser esfuerzos aislados la feria del reciclaje o el día del árbol que no tienen continuidad en el tiempo. Esta intermitencia es precisamente lo que impide que una acción se convierta en un hábito. Como bien señala la UNESCO (2020), la consolidación de conductas proambientales requiere de una repetición con sentido que solo se logra si la estrategia es parte del día a día educativo.

Al expandir el análisis hacia la relación escuela-comunidad, el estudio de González-Arana y Mendoza (2020) en el sector de La Madrid ofrece una perspectiva sociológica necesaria. Su trabajo destaca que la conciencia ambiental no puede nacer ni morir en el salón de clases; debe permear el entorno social del niño. En sectores con desafíos de infraestructura como La Madrid, la educación ambiental se convierte en una herramienta de intervención social.

Sin embargo, los autores identifican un vacío crítico en el seguimiento y la evaluación de estas intervenciones. Sin datos que midan si el comportamiento cambió después de seis meses o un año, la educación ambiental corre el riesgo de quedarse en el activismo romántico. Aquí retomamos la postura de Sauvé (2005), quien sostiene que, para generar cambios significativos, el proceso debe ser continuo, evaluable y, sobre todo, situado en la realidad del sujeto.

En la búsqueda de nuevas mediaciones, la tecnología y la lúdica aparecen como campos de gran interés en la región. Díaz-Rodríguez y Díaz-Rodríguez (2022) investigaron el uso de blogs y estrategias lúdicas para la enseñanza de ciencias naturales. Sus resultados confirman una premisa de esta tesis: la motivación es el motor del aprendizaje. El uso de recursos interactivos despierta un interés que la tiza y el tablero ya no logran. Pero su advertencia es clara: la tecnología por sí sola no educa; depende de la formación docente. En Villavicencio, donde

muchas instituciones aún luchan por una conexión estable a internet, la lúdica "analógica" y el juego físico cobran un valor estratégico que no podemos ignorar. No podemos esperar a tener el salón tecnológico perfecto para empezar a jugar con el reciclaje.

En una línea similar, Contreras y Osorio (2022) evaluaron estrategias mediadas por TIC en Acacías, Meta. Su conclusión refuerza la idea del aprendizaje autónomo y colaborativo, pero vuelve a señalar la brecha en la formación de los maestros. Esto nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia labor: como investigadoras, no podemos proponer estrategias que los docentes no sepan o no puedan aplicar. La lúdica debe ser una herramienta accesible y comprensible para el maestro que está en el aula de preescolar, enfrentando grupos grandes y recursos limitados.

#### ***2.3.4 Sentido, Contribución y Triangulación Epistemológica de los Antecedentes***

El estudio y la sistematización de los antecedentes en una monografía de revisión documental no puede reducirse a una cronología lineal de sucesos o a un inventario mecanicista de resúmenes bibliográficos; por el contrario, este ejercicio se constituye como una genealogía del pensamiento crítico indispensable para mapear el estado del arte y dotar de validez científica al trabajo. La revisión de las producciones intelectuales en las escalas internacional, nacional y local cumple la función metodológica de demostrar que, si bien el manejo de residuos sólidos es un tema recurrente en la agenda pública, la articulación específica entre la lúdica asumida como actividad rectora y la formación de hábitos conscientes en el rango de los cinco años en la ciudad de Villavicencio posee un valor diferenciador y original no abordado previamente por la comunidad académica. Al contrastar las dinámicas, los aciertos y las limitaciones de otros investigadores, este apartado permite transitar de un plano puramente descriptivo hacia un horizonte interpretativo, operando como el soporte de autoridad que valida las categorías de

análisis y garantizando que el diseño del estudio no parta de la especulación, sino de una base científica rigurosa y vigente.

Bajo esta perspectiva conceptual, las fuentes seleccionadas se articulan de forma asimétrica y directa para dar cumplimiento a los objetivos específicos que orientan la monografía, en primera instancia, investigaciones de corte neurobiológico como las de Martínez-Olivar (2016) y Galeano et al. (2018) aportan el sustento empírico que responde al objetivo de identificar los referentes teóricos de la infancia, demostrando que el cerebro infantil procesa la información de manera kinestésica y emocional a través del juego; este sustrato se complementa con la mirada de Viviana, German et al. (2025), quienes logran operacionalizar el marco legal de la Resolución 2184 de 2019 al demostrar cómo la gamificación traduce una norma técnica en una conducta voluntaria y gozosa en el infante.

En segunda instancia, el objetivo orientado a describir las tendencias pedagógicas y la evolución de las estrategias halla respuesta en los hallazgos ecologistas de Ponce et al. (2026) y en los métodos lúdicos de Gonzáles, Díaz y Odar (2025), autores que evidencian una clara corriente iberoamericana que abandona la instrucción magistral para adoptar la configuración de espacios educativos sostenibles y el uso de recursos artísticos como títeres, cuentos y la creación de objetos reutilizables (Henaó & Londoño, 2024; Cervantes-Olivo, 2022).

Finalmente, los antecedentes del entorno regional del Meta actúan como el insumo directo para el cumplimiento del tercer objetivo específico, centrado en el contraste de desafíos y oportunidades, al develar que las principales barreras en el contexto local radican en la burocratización de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y en la falta de continuidad de las actividades (Castaño-Quintero, 2023; Chávez-Gutiérrez et al. 2024), abriendo

simultáneamente la oportunidad de rescatar la lúdica analógica y el juego físico frente a las brechas de conectividad tecnológica señaladas por Contreras y Osorio (2022).

Esta triangulación documental responde de manera afirmativa y contundente a la pregunta problema, en la medida en que delimita con claridad que la tendencia contemporánea exige transitar de la memorización al aprendizaje vivencial, al tiempo que identifica que el vacío principal no se halla en la ausencia de dinámicas recreativas, sino en la desconexión epistemológica de los docentes de preescolar y básica primaria, quienes padecen limitaciones en su formación para transferir el andamiaje teórico hacia secuencias lúdicas ordenadas en el aula de clases.

La identificación de este panorama permite concluir que la presente monografía no se limita a duplicar la información existente, sino que se sitúa críticamente en la intersección de estos vacíos teóricos y metodológicos para ofrecer una síntesis documental reflexiva que dote al educador infantil de fundamentos conceptuales sólidos para transformar el juego en el puente definitivo entre la norma técnica de reciclaje y la identidad ecológica de la infancia llanera.

### ***2.3.5 Identificación de Vacíos Teóricos***

Tras analizar este conjunto de investigaciones locales, surgen patrones que no podemos pasar por alto y que justifican la dirección de nuestra monografía; primero, hay una tendencia preocupante al "cumplimiento" sobre la "innovación", las instituciones parecen estar más preocupadas por mostrar un PRAE aprobado que por observar si el niño de cinco años sabe por qué debe cuidar su parque. Segundo, las estrategias prácticas, aunque existen, carecen de un hilo conductor que las convierta en una trayectoria de aprendizaje.

El hallazgo más crítico derivado del rastreo de los antecedentes locales en el departamento del Meta y en la ciudad de Villavicencio devela una asimetría epistemológica significativa: la marcada ausencia de investigaciones específicas orientadas de forma exclusiva a la primera infancia. Al someter a un análisis crítico la producción intelectual de la región, se evidencia que la mayoría de los estudios disponibles concentran sus esfuerzos metodológicos en los niveles de básica primaria, secundaria o media técnica (Castaño-Quintero, 2023; Chávez-Gutiérrez et al., 2024). Esta focalización tardía indica una postura reduccionista en el ecosistema investigativo local, el cual tiende a invisibilizar las capacidades cognitivas y afectivas de los niños en sus primeros años de vida, operando bajo el supuesto implícito de que el estudiante en etapa preescolar carece de la autonomía necesaria y que, por tanto, solo debe ser receptor de instrucciones mecánicas de ordenamiento.

Frente a este sesgo de la literatura regional, la postura crítica que asume la presente monografía es contundente: postergar la alfabetización ecológica estructurada hasta los grados superiores de la educación básica representa una vulneración de los periodos críticos del desarrollo humano. De acuerdo con los postulados de la neurociencia educativa contemporánea, el rango comprendido entre los tres y los seis años de edad se caracteriza por una máxima plasticidad cerebral y una alta sensibilidad para la configuración de las estructuras valorativas y biofílicas que dan forma a la identidad ecológica del sujeto. Someter el aprendizaje ambiental al conductismo instructivo formal cuando el estudiante alcanza el quinto grado de primaria implica el desaprovechamiento de las ventanas de desarrollo afectivo y cognitivo idóneas para el arraigo de conductas proambientales voluntarias.

Por consiguiente, la literatura clásica y los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) coinciden en que la asimilación del entorno en la niñez temprana no se consolida a través de lecciones magistrales o contenidos abstractos, sino mediante la acción motriz, la exploración del medio y el juego.

En el contexto de la Orinoquía, se identifica una carencia teórica fundamental en el magisterio respecto al cómo metodológico; es decir, existe claridad sobre los mandatos regulatorios nacionales, pero se carece de estrategias situadas que impidan que la enseñanza del cuidado ambiental sea olvidada por el infante una vez concluida la jornada escolar.

En conclusión, el análisis de los antecedentes en el territorio demuestra que, si bien el escenario normativo e institucional se encuentra consolidado, subsiste un vacío conceptual respecto al pegamento pedagógico que articule la norma técnica con la psicología infantil. La presente monografía se propone precisamente como ese puente conceptual orientador, transformando el carácter instrumental de la separación de residuos en una experiencia estética y significativa.

El propósito último de esta revisión documental no se limita a la instrucción de sujetos operativos orientados a la recolección mecanicista de desechos; busca, en cambio, aportar fundamentos teóricos sólidos para la formación de ciudadanos que decodifiquen su territorio llanero desde la autonomía, la autorregulación y el cuidado consciente de la biodiversidad regional.

### 3. Marco legal

El sustento normativo de este análisis documental se organiza bajo un criterio de jerarquía jurídica, partiendo de la Constitución Política de Colombia de 1991 como la norma de normas, en el ordenamiento nacional, la protección del entorno ha dejado de ser una directriz administrativa para convertirse en un mandato constitucional que vincula al Estado, la escuela y la familia. Esta estructura desciende desde los tratados internacionales y el bloque de constitucionalidad hasta las resoluciones técnicas, creando un andamiaje que dota de legalidad y sentido pedagógico a la enseñanza de la clasificación de residuos en la educación inicial.

En la cúspide de esta pirámide, la Constitución Política aporta el fundamento ético del proyecto, al definir el ambiente como un derecho y un deber, la Carta Magna permite que la clasificación de residuos en el grado transición no sea vista como una tarea manual, sino como el ejercicio temprano de la ciudadanía, el aporte principal de este nivel es la obligatoriedad de la protección de los recursos naturales, lo que convierte a la escuela en el primer escenario de cumplimiento de este mandato superior.

Descendiendo al nivel legislativo, la Ley 115 de 1994 actúa como el cimiento pedagógico. El artículo 5, numeral 10, establece como fin de la educación: *"La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales"*.

Esta ley otorga validez jurídica a la inclusión de la gestión de residuos en el currículo de preescolar. Su aporte radica en despojar a la educación ambiental de su carácter periférico para situarla como una prioridad nacional, de este modo, la clasificación de residuos en Villavicencio

se reconoce como el cumplimiento de un objetivo del Estado para que el niño comprenda, desde sus primeros años, la interdependencia entre el ser humano y su ecosistema.

Por su parte, la Ley 1549 de 2012 fortalece esta estructura al definir la educación ambiental en su artículo 1 como un: *"Proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas frente a la realidad ambiental"*.

El valor de esta norma para el estudio radica en la validación del rol activo del infante. Al exigir un proceso "participativo", la ley sustenta que el niño de preescolar no debe ser un receptor pasivo de información sobre el reciclaje, sino un actor capaz de reflexionar sobre su consumo, el aporte es la legitimación de una mediación pedagógica donde el estudiante transforma su realidad local mediante la acción directa sobre sus desechos.

Finalmente, en los niveles inferiores de esta unión, pero con un impacto directo en el aula, la Resolución 2184 de 2019, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos (PGIRS) de Villavicencio adoptado mediante el Decreto Municipal 318 de 2015 aportan el componente técnico, pedagógico y operativo. Mientras la Resolución 2184 estandariza el lenguaje visual de los contenedores (blanco, negro y verde) indispensable para diseñar la estrategia lúdica, la Ley 115 justifica la enseñanza de la ecología en las escuelas y el PGIRS municipal aterriza estas acciones directamente en la realidad del territorio llanero.

En conjunto, esta organización legal garantiza que la propuesta pedagógica sea un proceso totalmente cohesionado. El trabajo no nace de la improvisación: tiene el peso de la Constitución Política, la estructura formativa de la Ley General de Educación y la precisión técnica de la normativa local. De este modo, se asegura que la clasificación de residuos en el

preescolar deje de asumirse como un simple requisito administrativo y se convierta en una verdadera construcción de identidad ciudadana desde los primeros años de vida.

*Tabla 6 Sustento normativo de la educación ambiental en Colombia*

<b>Nivel jerárquico</b>	<b>Norma</b>	<b>Relación</b>
Constitución Política	Constitución Política de Colombia de 1991	Reconoce el derecho a un ambiente sano y la obligación del Estado de proteger los recursos naturales.
Tratados internacionales	Agenda 2030 – ODS 4 y ODS 13	Promueven educación de calidad y acciones frente al cambio climático desde procesos educativos.
Leyes	Ley 115 de 1994	Establece la educación ambiental como eje transversal del currículo.
Leyes	Ley 1549 de 2012	Fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental.
Leyes	Ley 1804 de 2016	Reconoce el juego como actividad rectora en la primera infancia.
Decretos	Decreto 1743 de 1994	Reglamenta los PRAE en instituciones educativas.
Resoluciones	Resolución 2184 de 2019	Define el código de colores para separación de residuos en Colombia.
Normas locales	PGIRS Villavicencio / Política ambiental municipal	Orienta acciones locales sobre manejo de residuos y educación ambiental.

Este análisis jurídico se profundiza al considerar que la Ley 1549 de 2012 trasciende la visión tradicional de la enseñanza para proponer un modelo de formación ciudadana. Su aporte fundamental a la monografía reside en la validación del rol activo del niño; la norma exige que el proceso pedagógico sea "participativo", lo cual sustenta que el infante en educación inicial no debe ser un receptor pasivo de instrucciones sobre reciclaje, sino un actor capaz de reflexionar sobre su impacto en el entorno local.

En este sentido, la legislación colombiana proporciona el respaldo necesario para transformar la clasificación de residuos en una práctica con sentido social, al promover una formación "crítica y reflexiva", se justifica que la mediación pedagógica en Villavicencio utilice el juego no solo por diversión, sino como el lenguaje que permite al niño interrogar su realidad y actuar sobre ella. Así, la norma se convierte en el motor que impulsa al estudiante a dejar de ser un observador para transformarse en un pequeño gestor ambiental dentro de su comunidad.

Por otro lado, la Ley 1804 de 2016, conocida como la política de "Cero a Siempre", termina de consolidar este andamiaje legal al situar el juego como una actividad rectora de la infancia. Esta disposición es crucial para la monografía, ya que obliga a las instituciones educativas a garantizar que cualquier aprendizaje incluyendo la conciencia ecológica se dé en condiciones de bienestar y espontaneidad. Para este proyecto, la ley actúa como el sello de garantía que legitima la lúdica como el vehículo idóneo para que el código de colores sea asimilado de forma natural y duradera.

Finalmente, la articulación de estas leyes demuestra que el marco legal colombiano no es una estructura rígida de prohibiciones, sino una hoja de ruta hacia la sostenibilidad. Al conectar el fin educativo de la Ley 115, la participación crítica de la Ley 1549 y la metodología lúdica de

la Ley 1804, se obtiene una base jurídica sólida. Esta tríada normativa asegura que enseñar a separar residuos en la primera infancia sea, en esencia, un acto de respeto por los derechos del niño y un compromiso ético con el futuro del territorio llanero.

La relación de este texto con la revisión documental radica en la validación del rol activo del infante, la norma exige que el proceso no sea una simple entrega de información, sino una formación crítica; esto sustenta que el niño de preescolar, a través de la mediación pedagógica, desarrolle la capacidad de reflexionar sobre sus propios desechos y actúe como un transformador de su realidad local en el departamento del Meta, este soporte regula el componente técnico-operativo de la gestión de residuos y su intersección con la formación del sujeto social.

*Tabla 7 Marco regulatorio para la gestión de residuos y la ciudadanía temprana*

<b>Tipo de Norma</b>	<b>Referencia</b>	<b>Descripción y Aplicación al Proyecto</b>
Resolución	Res. 2184 de 2019	Establece el código de colores nacional (Blanco, Negro, Verde).
Ley de Infancia	Ley 1098 de 2006	Define al niño como sujeto de derechos y deberes.
Política Pública	CONPES 3874 de 2016	Política Nacional para la Gestión de Residuos Sólidos.

En cuanto al estándar técnico, la Resolución 2184 de 2019 establece que para la separación en la fuente se debe adoptar el código de colores: "Blanco para residuos aprovechables, verde para residuos orgánicos aprovechables y negro para residuos no aprovechables".

La conexión de esta resolución con el tema de la monografía es de carácter operativo y semiótico, la propuesta lúdica utiliza estos colores como base visual del juego, garantizando que el aprendizaje en el aula sea coherente con la norma nacional. Esto permite que el hábito de clasificación que el niño desarrolla en el jardín infantil sea aplicable y reconocible en cualquier espacio público o residencial de Colombia.

Por otra parte, la Ley 1098 de 2006, en su artículo 8, define el interés superior de los niños como: "El imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus Derechos Humanos".

Este artículo se relaciona con el trabajo al fundamentar que el aprendizaje ambiental es un derecho del menor para vivir en un entorno sano, el proyecto pedagógico de clasificación de residuos se vincula con la autonomía en valores, ya que formar al niño en el respeto por el espacio común es una forma de garantizar su desarrollo integral y su preparación para el ejercicio de una ciudadanía responsable y ética.

Este eje define el "cómo" del proceso educativo, elevando el juego a una categoría de derecho y metodología obligatoria.

*Tabla 8 Marco normativo de la lúdica en la educación inicial*

<b>Tipo de Norma</b>	<b>Referencia</b>	<b>Descripción y Aplicación al Proyecto</b>
Ley Nacional	Ley 1804 de 2016	Política "De Cero a Siempre". Define el juego como actividad rectora.

Constitución	Art. 44 C.P.	Prevalencia de los derechos de los niños (recreación y educación).
Lineamiento	MEN (2014)	Referentes Técnicos: El juego y la exploración del medio como ejes.

La Ley 1804 de 2016 define las actividades rectoras de la infancia, señalando que: "El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las actividades propias de la infancia y deben ser garantizadas en todos los entornos".

Esta ley es el pilar metodológico de la monografía. Se conecta con el tema al prohibir métodos de enseñanza rígidos en la primera infancia y exigir que conceptos como la sostenibilidad se medien a través de la lúdica. Por lo tanto, el uso de juegos para enseñar a separar residuos no es una elección azarosa, sino un mandato legal que reconoce al juego como el lenguaje natural del niño.

Finalmente, los Referentes Técnicos del MEN (2014) indican que: "La exploración del medio permite que los niños y niñas interactúen con los objetos, los transformen y construyan conocimientos sobre su entorno".

La revisión y articulación de este entramado legal no constituye un simple requisito formal o un ejercicio de transcripción normativa dentro de la monografía; por el contrario, representa el blindaje jurídico y ético que legitima el saber de las maestras en formación. Para el educador infantil, comprender que la lúdica está protegida por la Constitución y regulada por la Ley 1804 de 2016 como una actividad rectora obligatoria, transforma el juego dentro del aula de un simple recurso de entretenimiento a un derecho fundamental del menor. Este piso normativo

le aporta a la práctica docente la certeza de que enseñar el código de colores de la Resolución 2184 de 2019 mediante dinámicas corporales y exploratorias no es una elección azarosa o una improvisación, sino la única vía legal y técnica válida para formar la ciudadanía temprana y el sentido de responsabilidad social sin vulnerar la esencia libre de la infancia.

Asimismo, esta sólida estructura normativa funciona como el hilo conductor que conecta y da sentido a cada uno de los capítulos de la presente monografía, garantizando el cumplimiento estricto de las metas propuestas en la monografía. De manera concreta, este marco legal e institucional responde directamente al primer objetivo específico, al consolidar la base epistemológica y regulatoria del proyecto.

A partir de este cumplimiento, se abre paso inmediato al desarrollo de los capítulos centrales del documento: la meta de describir las tendencias pedagógicas y la evolución de las estrategias lúdicas solicitada en el segundo objetivo específico se materializa y se da respuesta en el Marco Histórico y en el análisis del Eje Teórico, donde se detalla cómo ha cambiado la enseñanza de la ecología a lo largo de las últimas décadas.

De igual forma, el propósito de contrastar los desafíos y las oportunidades del maestro en el aula infantil planteado en el tercer objetivo específico encuentra su resolución y desglose profundo en el capítulo de Antecedentes, Discusión y Conclusiones. Así, la monografía se consolida como un sistema cohesionado y riguroso, donde las leyes nacionales se transforman en una reflexión teórica real y en una guía conceptual viva para las futuras orientaciones pedagógicas en las instituciones de primera infancia del departamento del Meta.

## **4. Conclusiones**

### **4.1 El vacío entre el mandato legal y la realidad pedagógica (Objetivo específico 1)**

Al revisar a fondo las leyes y las teorías sobre la educación ambiental, queda claro que en Colombia no sufrimos por falta de normas. Al contrario, el país tiene un marco legal bastante robusto que protege tanto a la naturaleza como al desarrollo de los más pequeños. Documentos como la Constitución Política de 1991 y la Ley 1804 de 2016 dejan muy claro que los niños son sujetos de derechos y que el juego es una actividad rectora que debe guiar su aprendizaje.

El verdadero problema aparece cuando se pasa del papel a la práctica dentro de los salones de clase. La revisión documental de esta monografía devela que existe una distancia enorme entre lo que ordena la ley y lo que pasa en el día a día escolar. El verdadero quiebre no ocurre porque falten decretos, sino por lo difícil que resulta traducir esos mandatos jurídicos en experiencias reales y con sentido, que logren unir el cuidado de la naturaleza con las dinámicas de la infancia. El desafío actual de las maestras está en diseñar estrategias didácticas donde la clasificación de basura y el respeto por el entorno entren al aula sin robarle al juego su esencia libre, espontánea y vivencial.

### **4.2 La evolución de las estrategias: del activismo al sentido (Objetivo específico 2)**

El rastreo de la literatura sobre cómo ha cambiado la lúdica en los proyectos ambientales muestra que la educación ha dado un vuelco necesario. Dejamos atrás las clases tradicionales basadas en la memoria y la repetición para abrirle paso a enfoques que valoran la experiencia y la participación de los estudiantes. A pesar de este avance, el análisis de las experiencias actuales en los jardines infantiles enciende una alarma preocupante. Muchas actividades de hoy todavía se quedan estancadas en un "activismo manualista"; es decir, se pone al niño a armar manualidades

sueñas o a cumplir tareas mecánicas que lo entretienen un rato, pero que no logran sembrar una conciencia ecológica profunda ni duradera.

Frente a esto, las tendencias pedagógicas contemporáneas exigen un giro hacia escenarios de exploración y descubrimiento real. La formación de hábitos ambientales en la infancia no puede seguir dependiendo de la memorización de un código de colores; debe nacer de la posibilidad de habitar y sentir el entorno a través del juego. Se concluye que el hábito real solo aparece cuando la clasificación de residuos deja de ser una orden escolar y se convierte en una acción cargada de sentido, mediada por la curiosidad natural del niño y el vínculo afectivo que este construye con su territorio llanero.

#### **4.3 La lúdica como imperativo ético (Objetivo específico 3)**

Al contrastar los desafíos y las oportunidades de las estrategias lúdicas, surge una conclusión contundente: el principal reto de la educación inicial es rescatar el juego de su actual instrumentalización. Durante mucho tiempo, la lúdica se ha reducido a una simple herramienta didáctica para transmitir contenidos o cumplir materias, olvidando que el juego es, en esencia, la forma natural en que el niño comprende y se relaciona con el mundo que lo rodea.

La verdadera oportunidad pedagógica para las futuras orientaciones en el aula reside en entender la lúdica como un lenguaje vital. El desafío no es que el niño aprenda a separar residuos jugando, sino que, a través del juego, desarrolle una ética del cuidado. Cuando el juego se respeta en su dimensión más pura, permite que la conciencia ambiental trascienda la mecánica de la basura y se transforme en una respuesta de vida. La lúdica, por tanto, no es solo un método; es el imperativo que garantiza que el ciudadano del mañana proteja su ambiente no por obligación legal, sino por una conexión profunda con la vida.

#### **4.4 Hacia una pedagogía del cuidado (Sobre el objetivo general)**

En cumplimiento del objetivo general, esta monografía concluye que la revisión crítica de las tendencias pedagógicas actuales evidencia una necesidad urgente de renovar el saber docente. El análisis realizado permite afirmar que el educador de educación inicial debe transitar de su rol tradicional como un simple instructor de reciclaje hacia el de un diseñador de ambientes de aprendizaje disruptivos.

Los vacíos teóricos identificados sugieren que la formación de hábitos no debe seguir tratándose como un proceso mecánico de adiestramiento conductual. Por el contrario, debe abordarse como una respuesta ética y reflexiva frente a la crisis ambiental global. El aporte fundamental de este trabajo es proponer una pedagogía donde la lúdica funcione como el puente definitivo entre el aula y la vida. La sostenibilidad en la primera infancia será lúdica o no será. Solo a través del goce, el asombro y el descubrimiento se garantiza que el ciudadano del mañana proteja aquello que aprendió a amar mientras jugaba, logrando que la clasificación de residuos deje de ser una tarea escolar y se transforme en el primer acto consciente de un ser humano que se reconoce como parte integrante y responsable de la naturaleza.

#### **Recomendaciones**

A partir de los resultados obtenidos en este análisis, se propone que las futuras líneas de trabajo sobre la incidencia de la docencia en educación ambiental superen el estudio exclusivo de documentos y avancen hacia la práctica de campo. Es esencial llevar a cabo investigaciones que permitan observar y analizar la labor pedagógica de manera tangible en las diferentes realidades educativas, principalmente en contextos que cuentan con características sociales y geográficas

propias, como el territorio del Meta. Se requiere el desarrollo de estudios que ayuden a entender a fondo cómo las mediaciones lúdicas transforman la concepción que el niño tiene de su entorno, implicándolo de forma activa en la mejora de su ecosistema cercano, más allá del aprendizaje operativo de la separación de basura.

Igualmente, se considera clave ampliar la dimensión del impacto de estas prácticas pedagógicas para evaluar lo que pasa más allá de las propias paredes de la institución educativa. Se hace necesario averiguar si la conciencia ambiental cultivada a partir del juego en el aula logra convertirse en un valor compartido dentro de la familia, transformando las costumbres de consumo y la administración de los residuos en el hogar. Para los docentes de educación infantil, la recomendación fundamental es romper definitivamente con el modelo de aula estática. Se invita a una desobediencia pedagógica frente a las metodologías que priorizan el orden administrativo sobre el caos creativo del aprendizaje vivencial. Es vital que el docente abandone el rol de instructor técnico del código de colores para convertirse en un mediador de experiencias estéticas y sensoriales, diseñando ambientes donde el juego sea el hilo conductor de la clase y la sostenibilidad sea descubierta a través del asombro.

A los estudiantes en formación docente se les recomienda fortalecer prácticas pedagógicas que integren la lúdica como eje central de la ecología infantil. Establecido lo que hemos podido recopilar a través del estudio, es necesario ir más allá de las estrategias fundamentadas en actividades rutinarias, haciéndolo desde experiencias que vertebran con equilibrio el juego, el arte, la literatura con la investigación del medio como elementos que ayuden al desarrollo de una auténtica conciencia; así como también adoptar una actitud reflexiva frente a la práctica cotidiana para que el futuro maestro pueda detectar las necesidades que sí va a ir encontrando en su contexto y pueda generar experiencias que favorezcan el respeto del

medio como parte de la formación del niño. Por otra parte, se recomienda a la comunidad académica fomentar espacios de diálogo que superen la fragmentación del conocimiento. La formación de hábitos en la infancia debe ser abordada como un problema político, ecológico y pedagógico de manera simultánea. Es necesaria la creación de redes de sistematización de experiencias que permitan que trabajos de grado, como el presente, no queden confinados en repositorios digitales, sino que circulen en las comunidades y se conviertan en insumos para la discusión de políticas públicas locales en Villavicencio y el resto del departamento del Meta.

Finalmente, se hace un llamado contundente a las instituciones educativas y gubernamentales para que la educación ambiental deje de ser un proyecto transversal de carácter netamente administrativo y se convierta en la columna vertebral de la cultura institucional. Se recomienda una inversión real en infraestructura pedagógica que facilite la lúdica ambiental, diseñando escuelas pensadas para el asombro. Las instituciones deben garantizar que la gestión de residuos sólidos sea una práctica de coherencia ética total, donde cada espacio escolar sea un testimonio vivo de la sostenibilidad que se pretende enseñar.

## Referencias

- Acevedo, L., Gómez, M. V., Ortega, J., Valencia, M. d., & Villa, L. F. (2020). La lúdica como mediadora del aprendizaje para el desarrollo integral de los niños de la primera infancia. *Ciencia y Academia* (1), 96-104.
- Acuña Agudelo, M. P., & Quiñones Tello, Y. D. C. (2020). Educación ambiental lúdica para fortalecer habilidades cognitivas en niños escolarizados. *Educación y educadores*, 23(3), 444-468.
- Agudelo Jaramillo, M. C., & Meléndez Rentería, Y. D. (2021). Prácticas de educación ambiental mediada por el huerto escolar que potencian el desarrollo infantil en los niños y niñas de pre-jardín y jardín (Doctoral dissertation, Unilasallista Corporación Universitaria).
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105
- Beltrán, D. L. (2024). Estrategia pedagógica apoyada en un cuaderno digital para reforzar la cultura ambiental en estudiantes de grado quinto. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUAIDA*, 1(1), 65-80.
- Calixto Flores, R. (2021). Educación ambiental y racionalidad ambiental: una revisión desde la perspectiva latinoamericana. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1–18.  
<https://doi.org/10.15359/ree.25-2.10>

- Carrión, A. L. A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.
- Castaño Quintero, L. H. (2023) Evaluación de la pertinencia ambiental, pedagógica, social y cultural del Proyecto Ambiental Escolar PRAE en el colegio Guatiquía, Villavicencio, Meta.
- Cervantes-Olivo, C. C. (2022). Estrategias lúdico-pedagógicas para clasificar y disponer residuos sólidos generando cultura ecológica en primera infancia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(2), 77–96. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i2.1840>
- Chávez Gutiérrez, J. D. P., Zabala Salamanca, A. C., Guevara Molina, M. A., & Nensthiel Zorro, C. (2024). Diseño e implementación de una estrategia educativa en la Institución Educativa Colegio Centauros Sede El Amor en Villavicencio, Meta-Colombia, por medio de la reutilización de residuos plásticos en un cultivo sostenible.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos, pasos y lógica de desarrollo. Universidad Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34491>
- Contreras Bejarano, T. S., & Osorio Arcila, L. P. (2022). Estrategia pedagógica basada en TIC para fomentar la cultura ambiental en estudiantes de la IE Juan Humberto Baquero en Acacías (Meta).
- Cortés Serrano, L. M. (2022). Fortalecimiento de la educación ambiental en el nivel preescolar, a partir de la implementación de una secuencia didáctica, apoyada en estrategias pedagógicas basadas en juegos y la realización de una huerta ecológica, del Colegio Jorge Ardila Duarte.

Decreto 1743 de 1994 El que obliga a todas las instituciones (incluyendo Uniminuto y colegios) a tener un PRAE (Proyecto Ambiental Escolar).

Díaz Rodríguez, N. E., & Díaz Rodríguez, G. (2022). El blog como estrategia para el mejoramiento de las competencias en ciencias naturales y educación ambiental en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Narciso José Matus Torres de Villavicencio.

Eschenhagen, M. L. (2020). Educación ambiental en América Latina: perspectivas críticas y desafíos actuales. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, 10(1), 45–60.

Flórez-Acuña, Z., Oyaga-Martínez, R., & Troncoso-Palacio, A. (2023). Una Estrategia Pedagógica desde la vision reflexiva para la concientización de la gestión de residuos sólidos plásticos en comunidades educativas: Pedagogical strategy in waste management. *Boletín de innovación, logística y operaciones*, 5(1), 139-148.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García, M., Rodríguez, L., & Pérez, J. (2022). Neuroeducación y aprendizaje significativo en la primera infancia: implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 123–140. <https://doi.org/10.6018/rie.456789>

Gómez Bohórquez, L., Espinosa, M., & Quiroga, D. (2025). Educación ambiental en la primera infancia: experiencias integrales y construcción de conciencia ecológica. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 1–20.

Gonzáles, S. L. D., Diaz, K. M. R., & Odar, Y. X. N. (2025). Estrategias lúdicas en formación de valores en educación ambiental en niños de 4 años. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 4534-4556.

- González Arana, D. M., & Mendoza Malagón, M. P. (2020). Diseño de estrategias pedagógicas de educación ambiental y social en el conjunto residencial la madrid—etapa 4 de la ciudad de villavicencio meta.
- González-Gaudiano, E., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). Educación ambiental: historia, presente y desafíos en el contexto global. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11–30.  
<https://doi.org/10.35362/rie8213674>
- Henao Loaiza, M. L., & Londoño, L. (2024). Clasificación de residuos para niños en etapa preescolar: Una apuesta por la educación ambiental temprana. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/719c81ed-ba58-4aee-887a-db7a5de78d80/content>. <https://repository.eafit.edu.co/server/api/core/bitstreams/719c81ed-ba58-4aee-887a-db7a5de78d80/content>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Hoyos Botero, C. (2000). Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte. Medellín: Señal Editora.
- Jiménez, A. M., Rojas, L. T., & Giraldo, O. H. (2024). El juego como actividad rectora: Estrategias para la enseñanza del cuidado del entorno en preescolar. *Actualidades Pedagógicas*, (81), e1245. <https://doi.org/10.19052/ap.v1i81.1245>
- Jiménez, C. P., Rojas, K. P., & Giraldo, J. F. M. (2025). La lúdica como estrategia educativa para la formación de cultura ambiental en el nivel preescolar, en una escuela rural de la zona bananera Colombia. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(1), 1508-1529.

- Leff, E. (2019). *Ecología política: De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI Editores.
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Define la educación ambiental como un proyecto transversal.
- Ley 1549 de 2012 Fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental en Colombia.
- Marpa, E. P. (2020). Navigating environmental education practices to promote environmental awareness and education. *International Journal on Studies in Education*, 2(1), 45-57.  
DOI:10.46328/ijonse.8
- Marulanda, S., Millan, B., & Sua, L. (2021). El desarrollo de la conciencia ambiental en niños de cuatro y cinco años en un colegio preescolar oficial. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(2), 7-23.
- Morales Bermúdez, V. (2014). PGIRS plan de gestión integral de residuos sólidos.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Novo, M. (2021). La educación ambiental en el siglo XXI: hacia un pensamiento complejo. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), 1–15.  
[https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i1.1102](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i1.1102)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Aprender por el planeta: Una revisión mundial de cómo los temas medioambientales se integran en la educación*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377367\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377367_spa)

- Pacaya Armas, B., & Ramirez Diaz de Correa, C. R. (2024). Conciencia ambiental y su influencia en el desarrollo social de los niños de 5 años de la IE. N°632 Jose Abelardo Quiñones distrito de Yarinacocha-2022.
- Paz, A. C. L. (2024). El reciclaje como recurso pedagógico para desarrollar la conciencia ambiental en los niños de 5 años.
- Piaget, J. (1972). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pita-Morales, G. L. (2020). Identidad ecológica y educación ambiental en la infancia. *Revista Ambiente & Educación*, 25(2), 89–105.
- Política Pública Nacional de Primera Infancia (Ley 1804 de 2016): Fundamenta por qué el juego es una actividad rectora obligatoria.
- Ponce, E. D. S., & colaboradores. (2026). Gamificación y educación ambiental: estrategias innovadoras en contextos escolares. *Revista Internacional de Innovación Educativa*, 12(1), 55–72.
- Resolución 2184 de 2019: (2021) Es la que dicta el nuevo código de colores (Blanco, Negro, Verde) que debes enseñar a los niños.
- Villavicencio Gallego, S., Rodríguez Cárdenas, M. D. L. N., Gallego Pérez, M. E., Rabelo Mirabal, I. L., Hernández Nodarse, T., & Martínez Laguardia, A. S. (2025). Salud ambiental desde la extensión universitaria para promover conciencia ambiental en una escuela primaria especial. *EduMeCentro*, 17.
- Viviana, C. O. A., German, P. B. H., Yudis, L. L. M., & Yazmin, C. B. (2025). Gamificación como estrategia pedagógica apoyada en una secuencia didáctica dinamizada en Genially para el fortalecimiento del manejo de residuos sólidos desde la educación ambiental en

estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Felidia sede José Holguín  
Garcés de la ciudad de Cali.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.