

# RADIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMUNITARIA: UNA REVISIÓN BIBLIOMÉTRICA DE ESPAÑA, AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000-2020)

## RADIOGRAPHY OF COMMUNITY ENVIRONMENTAL EDUCATION: A BIBLIOMETRIC REVIEW OF SPAIN, LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (2000-2020)

## RADIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMUNITÁRIA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA DA ESPANHA, AMÉRICA LATINA E DO CARIBE (2000-2020)

Gabriel PROSSER BRAVO\* & Camilo Andrés CARO ZÚÑIGA\*\*

\*Universidad Academia Humanismo Cristiano, \*\*Pontificia Universidad Católica de Chile

Fecha de recepción: 14.IX.2020

Fecha de revisión: 09.XI.2020

Fecha de aceptación date: 14.IV.2021

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación ambiental  
comunitaria;  
Revisión  
bibliométrica;  
Comunidad;  
Educación ambiental;

**RESUMEN:** A nivel internacional e hispanoamericano, son escasos los ejercicios académicos e investigativos que han permitido realizar una síntesis de la educación ambiental con un enfoque comunitario, a pesar de ser una orientación cada día más valorada e implementada en diversos territorios. En este contexto, el objetivo del presente estudio es describir los datos bibliométricos de las investigaciones sobre educación ambiental comunitaria, escritas en español y publicadas en revistas especializadas en los últimos 20 años. Se realizó una revisión bibliográfica descriptiva, aplicando idéntica estrategia de búsqueda en las bases de datos Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc y JSTOR, incluyéndose un corpus final de 151 estudios.

Se identificó un aumento progresivo pero discontinuo de los estudios, que Cuba, México y Colombia son los países con más publicaciones, que la revista con más trabajos fue Avances y que la mayoría de las investigaciones son soportadas por instituciones de educación superior. Se constató que se utilizan principalmente metodologías cualitativas y técnicas como las encuestas, las entrevistas, la observación participante y las IAP, teniendo como principales participantes a miembros de la comunidad, niños, niñas y adolescentes, docentes y líderes comunitarios. Finalmente, se discute en torno a la relevancia de investigar sobre las comunidades y sus procesos educativos ambientales, concluyendo sobre la importancia de realizar ejercicios investigativos de síntesis para tener una panorámica de los desafíos, las fortalezas y los aprendizajes en el campo de la educación ambiental comunitaria.

CONTACTO CON LOS AUTORES

GABRIEL PROSSER BRAVO. E-mail: [gabriel.prosser@uacademia.cl](mailto:gabriel.prosser@uacademia.cl)

|   |  |
|---|--|
| <p><b>KEY WORDS:</b><br/>Community environmental education;<br/>Bibliometric review;<br/>Community;<br/>Environmental education</p> | <p><b>ABSTRACT:</b> At the international and Hispanic American level, there are few academic and research exercises that allow for a synthesis of environmental education with a community approach, even though it is an increasingly valued and implemented framework. In this context, the objective of the present study is to describe the bibliometric data of research on community environmental education, written in Spanish and published in specialized journals in the last 20 years. A descriptive bibliographic review was carried out, using the same search strategy in the databases Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc and JSTOR, including a final corpus of 151 studies.</p> <p>A progressive but discontinuous increase in the number of studies was identified, Cuba, Mexico and Colombia were the countries with the most publications, the journal with the most papers was <i>Avances</i> and most of the research was supported by higher educational institutions. It was found that qualitative methodologies and techniques such as surveys, interviews, participant observation and Participatory Action Research (PAR) are mainly used, with community members, children and adolescents, teachers, and community leaders as the main participants. Finally, the relevance of research on communities and their environmental education processes is discussed, concluding on the importance of carrying out synthesis research exercises to have an overview of the challenges, strengths and lessons learned in the field of community environmental education.</p> |
| <p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b><br/>Educação ambiental comunitária;<br/>Revisão bibliométrica;<br/>Comunidade;<br/>Educação ambiental</p> | <p><b>RESUMO:</b> A nível internacional e hispano-americano, são poucos os exercícios académicos e de investigação que têm uma síntese da educação ambiental com enfoque comunitário, apesar de ser uma orientação cada vez mais valorizada e implementada em vários territórios. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é descrever os dados bibliométricos de pesquisas sobre educação ambiental comunitária, escritas em espanhol e publicadas em periódicos especializados, nos últimos 20 anos. Foi realizada uma revisão bibliográfica descritiva, utilizando a mesma estratégia de busca nas bases de dados Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc e JSTOR, incluindo um corpus final de 151 estudos.</p> <p>Identificou-se um aumento progressivo, mas descontínuo de estudos, que Cuba, México e Colômbia são os países com mais publicações, que a revista com mais trabalhos foi <i>Avances</i> e que a maior parte da pesquisa é suportada por instituições de ensino superior. Constatou-se que são utilizadas principalmente metodologias qualitativas e técnicas como encuestas, entrevistas, observação participante e IAPs, tendo como principais participantes membros da comunidade, crianças e adolescentes, professores e lideranças comunitárias. Por fim, discute-se a relevância de investigar as comunidades e seus processos de educação ambiental, concluindo sobre a importância de realizar exercícios de pesquisa-síntese para se ter uma visão geral dos desafios, potencialidades e aprendizados no campo da educação ambiental comunitária.</p>                         |

## 1. Introducción

La humanidad se enfrenta hoy en día a un cambio de época en el que se acerca peligrosamente a los límites sustentables del planeta y la biosfera (Bedford & Cook, 2013; Raworth, 2017). En este contexto, los procesos educativos ambientales han surgido como una necesidad cívica y una reacción pedagógica ante la actual crisis civilizatoria (Caride & Meira-Carrea, 2020). Al interior de este campo, algunos han tomado una postura neutra o al menos displicente, siendo promotores de una educación sobre el clima o el ambiente, que da poco margen a la posibilidad de cambio y transformación en miras de nuestra subsistencia (González-Gaudiano & Meira-Carrea, 2020).

En esta situación global, el lugar que juegan las comunidades en la educación es crucial, ya que se encuentran en primera línea para la generación de medidas de mitigación y adaptación (González-Gaudiano & Maldonado-González, 2017; Noguchi, Guevara, & Yoroza, 2016). Esto, en un contexto en el cual la educación ambiental institucional y formal no ha sido capaz de dotar a las

comunidades de capacidades, habilidades y conocimientos para comprender y hacer frente a los factores subyacentes de la emergencia climática (Caride & Meira-Carrea, 2020; González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009), lo que se refleja en parte, en el incumplimiento de los instrumentos institucionales globales como son los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) (Collado-Ruano, 2016).

Como campo disciplinar, la Educación Ambiental (EA) posee un pasado común e hitos plenamente reconocibles (Bautista-Cerro, Murga-Menoyo & Novo, 2019), dentro del cual es posible identificar una diáspora de enfoques, visiones, y sentidos que han tenido como resultado el desarrollo de una gama de estudios e iniciativas (Berryman & Sauv e, 2016). Dentro de esta diversidad -y en concordancia con lo arriba señalado-, en los últimos años se ha identificado un fuerte desarrollo del enfoque comunitario (Aguilar, 2016; 2018; Covas-Alvarez, 2004; Prosser & Romo-Medina, 2019), el cual ha sido promovido en diversos niveles y sectores de la política pública y ciudadana, como una medida efectiva para la transformación social por medio del diseño y gestión local de las

iniciativas educativas de corte ambiental (Battaini & Sorrentino, 2020; Blair, 2008, Espejel-Rodríguez & Castillo-Ramos, 2019).

En particular, la versión latinoamericana de la Educación Ambiental Comunitaria (EAC) se sustenta en una perspectiva sistémica y compleja que pone el cuestionamiento de la realidad local como el núcleo generador de la acción educativa (Calixto-Flores, 2012; González-Gaudiano & Maldonado-González, 2017; Tréllez-Solis, 2015). También, se fundamenta en la teoría crítica, asumiendo que existe una serie de relaciones y juegos de poder tanto en espacios educativos como comunitarios, que son construidos y a la vez construyen a los diversos actores que les componen (Robottom, 2005).

De esta manera, la EAC se opone directamente a la visión cientificista y bancaria de algunas corrientes tradicionales de la EA (Jensen, 2002), ya que permite cuestionar el lugar que juegan los diversos saberes ambientales en la disciplina, siendo posible poner en valor una gama de saberes y racionalidades contrahegemónicas, las que históricamente han sido subyugadas (Calixto-Flores, 2010). Remarcando la misma condición de opresión, Eloísa Tréllez Solís ya desde principios de siglo planteó que “el futuro de las comunidades, de su cultura y su naturaleza no ha estado siempre presente, de manera explícita, en las preocupaciones de la Educación Ambiental” (Tréllez-Solis, 2002, p. 8).

Casi 20 años después de las palabras de Tréllez-Solis (2015), es posible vislumbrar actualmente una EAC fundamentada en la autonomía de las comunidades y sus propias necesidades, para así, desarrollar procesos educativos que “deben tener un carácter consciente, una orientación adecuada de sus objetivos, así como una perspectiva ambiental que tenga como quehacer la motivación y compromiso desde la propia comunidad” (Paredes-Díaz, Acosta-Hernández & Pérez-García, 2015, p. 115).

De esta manera, la EAC tiene por objetivo el generar procesos coeducativos y autoeducativos desde, para y por las comunidades, siendo así una empresa sustentada en la territorialidad y en la participación social activa. Así, la EAC contribuye a la constitución y fortalecimiento de grupos comunitarios que operan y deciden en el ámbito local, lo que genera una mayor autoorganización y democratización en la toma de decisiones; refuerza el compromiso y vínculos entre las instituciones y sociedad civil; y facilita la generación de sentimientos e identidades colectivas basadas en el arraigo territorial y la cooperatividad (Moreno-Fernández, 2015; Paredes-Díaz et al., 2015).

A pesar de los beneficios mencionados, estas experiencias se enfrentan a una serie de desafíos

producto de su implementación en contextos reales. Esto quiere decir que llevar el enfoque comunitario de la EA a la práctica, supone enfrentar condiciones, necesidades y barreras, como también contar con soportes y apoyos. En este sentido, Moreno-Fernández y Navarro-Díaz (2015) plantean que los objetivos y contribuciones de la EAC se ven obstaculizados por factores y situaciones, tales como:

1. Dificultades en la continuidad de los proyectos comunitarios, debido a la falta de recursos económicos y de apoyos de autoridades locales.
2. Problemas con el trabajo en red, tanto entre instituciones de la administración pública como de los organismos ciudadanos.
3. Ausencia de evaluación de los impactos y participación logrado por los proyectos, lo que genera una sensación de inseguridad sobre los efectos del programa y respecto de si el propio tiempo invertido ha sido en vano.
4. En ocasiones, aquellos/as que buscan promover los proyectos de EAC no provienen de las mismas comunidades, dificultando su inserción y relación con estas. Inclusive, en algunos casos, resulta imposible subsanar las desconfianzas y rechazos que se generan al respecto.

A partir de estos obstaculizadores es posible pensar que el enfoque comunitario choca con el modelo de sociedad y educación que existe en variados contextos, en buena parte por la baja participación e involucramiento de ciertos actores claves, en otra, por la falta de apoyo administrativo, político y económico que reciben este tipo de iniciativas (Calixto-Flores, 2010). Por lo tanto, es fundamental contar con los recursos humanos y materiales, así como también con las condiciones políticas, académicas, financieras y culturales que propicien una participación sólida de todos los integrantes de la comunidad (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015; Polo-Espinal, 2013).

A la par de la necesidad de estos recursos, es esencial construir procesos que permitan gestionar el conocimiento al interior de este campo. A sabiendas del contexto de producción científica internacional (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018), esto no significa tan solo dar cabida a una diáspora de producciones, sino también tender a ejercicios de síntesis que permitan reflejar los avances alcanzados.

En este marco, pese a la aceptación social de la EAC (Blair, 2008; Calixto-Flores, 2012) y a la existencia de algunas bases y marcos delineados (Noguchi, Guevara, & Yoroza, 2016), no se encuentra

del todo claro su desarrollo político, programático y académico. Inclusive, ha sido difícil sintetizar definiciones o supuestos básicos que son comunes a todas las experiencias que se definen bajo la EAC (Aguilar, 2016). Por este motivo, el presente estudio pretende describir los datos bibliométricos de las investigaciones de EAC escritas en español en los últimos 20 años, publicadas en revistas indexadas por autores de España, América Latina y el Caribe. Con el fin de adentrarnos en esto, se expone a continuación una serie de revisiones en el campo de la EA, para así, visualizar antecedentes pertinentes al objetivo de la investigación.

## 2. Revisiones sobre educación ambiental

En los últimos 10 años se han hecho esfuerzos consistentes en pos de sintetizar y analizar las investigaciones y políticas de EA (Aikens, McKenzie, & Vaughtner, 2016; Chawla & Derr, 2012), siendo una tarea pendiente el realizar similares acciones en torno al enfoque comunitario del campo, o directamente sobre la EAC (Aguilar, 2018; Briggs, Trautmann, & Forunier, 2018). Buena parte de estas revisiones se centran en la educación superior (Lorenzetti & Delizoicov, 2009; Molano-Niño & Herrera-Romero, 2014; Tovar-Gálvez, 2017), aunque por lo general, caracterizan producciones científicas asociadas a una serie de enfoques dentro de la EA.

En español, cabría mencionar el estudio que Sepúlveda Chaverra (2015) realizó sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), señalando a España como el único país o reino hispanoamericano que se encuentra entre los diez que más publican. Similar resultado entre los artículos más citados, siendo la gran mayoría de estos escritos en inglés. En una investigación similar, pero realizada respecto de la Educación para el Cambio climático (EpCC), García-Vinuesa y Meira-Carrea (2019) señalan que tan solo España, México y Brasil se encuentran entre los países que más publican a nivel mundial, a su vez, la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Pedagógica Nacional (México) son las instituciones hispanoamericanas con más participaciones en estudios. Aun así, tal como en el estudio de Sepúlveda Chaverra (2015), apenas el 10 % de los trabajos fueron realizados en un idioma diferente que el inglés (García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019).

A pesar de lo antes descrito, una serie de revisiones generales de EA han mencionado aspectos vinculados a su vertiente comunitaria. A nivel internacional, Nicole Ardoin y sus colaboradores (2013) sintetizaron los principales tópicos o temas centrales de la EA, reconociendo a la acción y aprendizaje comunitario como ejes del proceso

de enseñanza-aprendizaje, el cual debe adecuarse al entorno y el ecosistema en el que convive cada comunidad. La misma autora, en una revisión aún más reciente, señala que estos son también aspectos centrales de la *Early Childhood Environmental Education* (Ardoin & Bowers, 2020).

Bajo la misma línea, Varela-Losada, Vega-Marcote, Pérez-Rodríguez y Álvarez-Lires (2016), identificaron el propósito educativo de una serie de artículos de EA escritos a nivel mundial entre 2008 y 2013. Dentro de cinco propósitos posibles, remarcaron el interés de una serie de estudios por involucrar a la comunidad en los procesos educativos. Aun así, se mostraron críticos de este tipo de experiencias, pues señalan que en general no midieron los impactos de las acciones educativas en las comunidades, y evidenciaron que buena parte de ellas origina y despliega acciones desde las escuelas hacia la comunidad.

En Hispanoamérica es difícil rastrear ejercicios similares respecto al ámbito comunitario, aunque es posible distinguir algunas revisiones generales sobre la EA. En primer lugar, cabría mencionar las grandes síntesis realizadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que permitieron constatar un aumento y diversificación de las publicaciones en EA desde 1982 a 2015 (González-Gaudio & Arias-Ortega, 2015).

Un año antes, Medina y Páramo (2014) presentaron un análisis bibliométrico de 77 artículos, provenientes mayormente de Venezuela (26), Colombia (16) y México (14). Según los autores, las revistas Luna Azul (12), Educere (10), Revista Electrónica Actualidades en Investigación (6), Investigación y Posgrado (5) y la Revista Mexicana de Investigación Educativa (5) fueron los principales medios de comunicación en los que se publicó. También destacaron a los estudios descriptivos y los análisis documentales como las principales metodologías utilizadas.

Briggs y sus colaboradores (2018) revisaron 84 publicaciones emergidas en Latinoamérica, poniendo como valor agregado haber rastreado estas en español, inglés, portugués y francés. Los resultados indican que Brasil es el país que concentra cerca del 60 % de los estudios de la zona, seguido de México y Colombia. Las autoras describen también una fuerte tensión en el continente entre las visiones de la EDS y la EA, y entre las acciones desarrolladas en la escuela y fuera de estas. Inclusive, hacia el final de su texto, señalan que es imprescindible y útil para el campo desarrollar revisiones centradas en lo comunitario o lo popular de la EA (p. 18).

Por último, cabría mencionar la revisión realizada por Prosser y Romo-Medina (2019) a 174 artículos de EA que trabajan con niños, niñas y

adolescentes (NNA), publicados entre 1999 y 2019 en Hispanoamérica. Se encontró que España, Colombia y México eran los países con más publicaciones y que dentro de los estudios empíricos la mayoría eran cualitativos, seguidos de las investigaciones con metodologías mixtas, y finalmente, las cuantitativas. A su vez, señalan algunas tendencias temáticas entre las que destacan la EAC, valorando sus aportes a la gestión ambiental local y a la promoción de una mayor participación de NNA en actividades de EA.

En síntesis, se puede evidenciar, por un lado, una serie de estudios que describen dentro de sus temáticas centrales a lo comunitario, y por otro, aquellos que destacan los resultados e implicancias de alojar la EA en la comunidad. Aun así, es muy difícil señalar que exista un ejercicio académico sistemático que permita describir con certeza las tendencias e impactos de la EAC como campo académico, ni mucho menos vincularlo a una serie de variables bibliométricas.

Por este motivo, la presente investigación buscó realizar una revisión bibliométrica descriptiva (RBD) de las publicaciones de EAC, escritas en español en los últimos 20 años. De esta manera, la relevancia del artículo se vincula con lograr una descripción de las características de los estudios en cuanto a: i) progresión cronológica, ii) distribución geográfica, iii) metodología, iv) impacto, y, v) las instituciones y revistas involucradas en su publicación. Así mismo, se buscará identificar las principales palabras claves, con el fin de profundizar la descripción de la EAC como campo de estudio en Hispanoamérica.

### 3. Metodología

Con el objetivo de identificar las tendencias y nodos críticos al interior de la EAC, este estudio utilizó la RBD (Grant & Booth, 2009). Su uso se fundamenta en la capacidad de esta metodología para describir parámetros bibliométricos, para explorar áreas y ámbitos de conocimiento incipientes, así como también para generar estados del arte, y sintetizar líneas de investigación, autores/as e instituciones asociadas (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016).

Durante el desarrollo de esta investigación se siguieron las recomendaciones de diversos autores (García-Vinuesa & Meira-Cartea, 2019; Sánchez-Meca & Botella, 2010), en especial en cuanto a: diversificar las estrategias de búsqueda por las cuales se obtuvieron las investigaciones; utilizar tanto criterios de inclusión como una serie de filtros de exclusión; diagramar el flujo del procedimiento; reportar el proceso en fase de identificación, selección, elección e inclusión; y, utilizar

mecanismos para dar mayor sistematicidad al tratamiento de los datos.

#### a. Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda de aquellos artículos publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus Elsevier, SciELO, Dialnet, Redalyc y JSTOR. En todos estos espacios académicos se procedió de igual manera, siendo ingresado el código booleano: “Comunidad OR Comunitaria OR Comunitario AND Educación Ambiental OR Educación para el Desarrollo sostenible OR Educación para la Sustentabilidad OR Educación para el Cambio climático OR Eco ciudadanía”.

De manera adicional, y para sumar rigurosidad en la búsqueda, se rastrearon otras investigaciones mediante la introducción de una serie de palabras claves, a saber: comunidad, comunitaria, comunitario, educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, educación para la sustentabilidad, educación cambio climático y eco ciudadanía. El ingreso de estos términos a los motores de búsqueda responde a que la EA recibe diferentes denominaciones en Hispanoamérica según la posición de cada autor, mientras que el ámbito referido a la comunidad se expresa generalmente por medio de esas tres palabras.

#### b. Criterios de inclusión

La aplicación de los criterios de inclusión sobre los estudios fue realizada de manera conjunta por ambos autores, teniendo como condición el consenso absoluto para cada uno de los artículos seleccionados. Respecto del cumplimiento de los criterios, se realizó de forma dicotómica y cualitativa, siendo los trabajos calificados en “aceptado” o “rechazado”, de acuerdo con la presencia de los siguientes criterios:

1. Trabajos académicos o artículos científicos que se enmarcan en el campo de estudio o en otros afines.
2. Publicados en español en los últimos veinte años (desde el 2000 hasta el 14 de agosto de 2020). Con esto, se intentó acceder a los trabajos surgidos en Hispanoamérica.
3. Publicados en revistas científicas con algún sistema de indexación que asegure una mínima calidad (Liberati *et al.*, 2009).
4. Estudios con referencia directa o indirecta a la comunidad, al ámbito comunitario o a un aspecto de este.

Se confeccionó una matriz de registro bibliográfico mediante la herramienta Microsoft Office Excel donde se depositaron los artículos que

cumplieron los criterios antes mencionados. En esta se registró: autores, número de autores, género del/ de la primer/a autor/a, título del artículo, año de publicación, revista, citas por texto, url y/o doi de publicación, institución, país, palabras claves, resumen, metodología, técnicas de recolección de la información y participantes.

### c. Criterios de exclusión

El proceso de exclusión de los estudios se llevó a cabo en dos etapas: en la primera, se descartaron los artículos repetidos, aquellos que fueron contruidos a partir de ponencias o congresos, así como también los que tenían un idioma diferente al español y que escaparon de los filtros de inclusión. Para esta primera etapa se puso especial

atención en el título y en el resumen de los trabajos. En la segunda, se leyeron los textos en profundidad y se excluyeron aquellos que fuesen experiencias de Educación Ambiental Escolar (EAE) o de ámbitos distintos de la EAC.

En la primera parte del procedimiento se ingresó el código booleano en los motores de búsqueda, lo que permitió la identificación de 2.401 estudios. A los estudios identificados se les aplicaron los criterios de inclusión, obteniendo 215 artículos. Posteriormente se realizó la primera etapa de los criterios de exclusión, quedando un total de 163 artículos. Finalmente, con la aplicación de la segunda etapa de los criterios de exclusión, fue posible constituir un corpus final de 151 artículos. Todo este procedimiento es sintetizado por medio de la Figura 1 que se muestra a continuación.

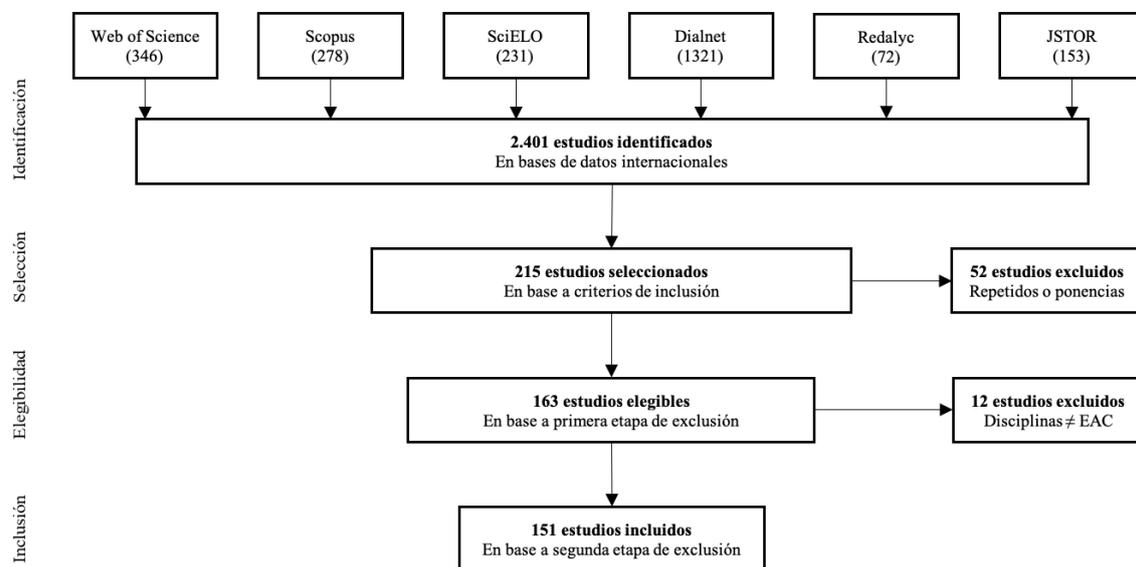


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión. Fuente: Elaboración propia.

### d. Análisis de la información

El corpus final de artículos fue repartido entre ambos autores y luego se definió un conjunto de variables para identificar en los textos (ver Tabla 1). Teniendo en consideración estas variables, cada uno de los autores realizó una lectura superficial

para lograr identificarlas. Posteriormente se discutió conjuntamente los estudios que provocaron dudas o aquellos en que los autores disintieran de su clasificación. Para la identificación definitiva de los trabajos se cruzaron lecturas, teniendo como criterio de confiabilidad un consenso del 100 %.

**Tabla 1. Operacionalización de variables a registrar por cada estudio**

| Variable                 | Operacionalización  |
|--------------------------|---|
| <i>Autor/es</i>          | Nombre completo de cada una de las personas que salen inscritas como autores del texto  |
| <i>Número de autores</i> | Cantidad total de autores señalados en texto, expresado en números enteros  |
| <i>Género</i>            | Género del primer autor/a del texto   |
| <i>Año</i>               | Año en que fue publicado el texto al interior de la revista   |
| <i>Revista</i>           | Nombre completo de la revista en que fue publicado el texto   |
| <i>Impacto</i>           | Cantidad de veces que ha sido citado el texto en otras investigaciones  |
| <i>País</i>              | Lugar en el cual se desarrolló la investigación, o en su desmedro, nación a la cual pertenece la institución del primer autor   |
| <i>Institución</i>       | Pertenencia institucional señalada por el primer autor/a del texto  |
| <i>Metodología</i>       | Green (2015), distingue tres enfoques metodológicos. La metodología cuantitativa orientada a la contrastación de hipótesis, mediante la extracción de datos numéricos para el análisis estadístico. La metodología cualitativa orientada a la comprensión profunda de fenómenos que investiga mediante enfoques interpretativos, descriptivos, narrativos, etnográficos, entre otros. Por último, la metodología mixta, en la cual la recolección y análisis de los datos se realiza de manera tanto cuantitativa como cualitativa. |
| <i>Técnicas</i>          | Técnicas de recolección de la información utilizadas en la investigación. En base al trabajo de Green (2015) se asociaron técnicas particulares a cada tipo de metodología (ej. IAP), pudiendo también existir técnicas transversales a estas (ej. cuestionarios).  |
| <i>Participantes</i>     | Personas involucradas en el estudio como muestra. Se describe el grupo social al cual pertenecen los colectivos que se ven involucrados en la investigación.  |

Fuente: Elaboración propia.

Dado el carácter de esta revisión, para examinar los datos se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de heterogeneidad para cada una de las variables, con el objetivo de caracterizar los estudios incluidos. Adicionalmente, se realizó un análisis temático (Vaismoradi, Jones, Turunen, & Snelgrove, 2016) a las palabras claves de los estudios, con el objetivo de profundizar en la gama de temáticas planteadas respecto a la EAC. Estos análisis se incorporaron para complementar la presentación descriptiva de los resultados, que generalmente marca este tipo de estudios (Ardoin & Bowers, 2020).

#### 4. Resultados

Los resultados se estructuraron en cuatro subapartados: una breve caracterización del corpus final de artículos incluidos y sus autores; una descripción de los artículos, autores, revistas, países

e instituciones con más publicaciones y citas en estas; también una exposición de las principales metodologías utilizadas, las técnicas y los participantes de los estudios; para finalmente, exponer un análisis de corte más cualitativo que se refleja en el análisis de las palabras claves de los escritos.

##### a. Caracterización de los estudios

Para realizar la caracterización se tuvo en consideración cuatro variables específicas: el año, el país, el género del/ de la primer/a autor/a y la cantidad de autores reconocidos/as como tal en el texto (ver Tabla 2). Como se observa, la mayoría de las personas que participan de las investigaciones como primer/a autor/a son mujeres y por lo general los estudios se hacen con tres, dos o un/a autor/a.

| Tabla 2. Caracterización de estudios incluidos |    |        |                     |    |        |
|--|----|--------|---------------------|----|--------|
| Variable                                       | n  | %      | Variable            | n  | %      |
| Año de publicación                             |    |        | Género              |    |        |
| 2000-2005                                      | 8  | 5,2 %  | Autoras             | 78 | 51,7 % |
| 2006-2010                                      | 24 | 15,9 % | Autores             | 73 | 48,3 % |
| 2011-2015                                      | 53 | 35,1 % |                     |    |        |
| 2016-2020                                      | 66 | 43,7 % |                     |    |        |
| País   |    |        | Cantidad de autores |    |        |
| Cuba   | 48 | 31,7 % | Uno                 | 37 | 24,5 % |
| México   | 32 | 21,1 % | Dos                 | 47 | 31,1 % |
| Colombia                                       | 28 | 18,4 % | Tres                | 36 | 23,8 % |
| España   | 12 | 7,8 %  | Cuatro              | 18 | 11,9 % |
| Venezuela                                      | 10 | 6,5 %  | Cinco o más         | 13 | 8,6 %  |
| Ecuador  | 8  | 5,2 %  |                     |    |        |
| Argentina                                      | 4  | 2,5 %  |                     |    |        |
| Costa Rica                                     | 4  | 2,5 %  |                     |    |        |
| Chile  | 2  | 1,3 %  |                     |    |        |
| Otros países                                   | 3  | <1 %   |                     |    |        |

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de los países, casi un tercio de los textos proviene de Cuba, siendo seguido por México y Colombia. Más atrás aparecen España y Venezuela, sumando entre estas cinco naciones más del 80 % de las publicaciones totales. Por lo

que se puede dimensionar en la Tabla 2 y en la Figura 2, existe un crecimiento en el número de publicaciones del 2000 a la fecha, aunque esta progresión es discontinua en el tiempo.

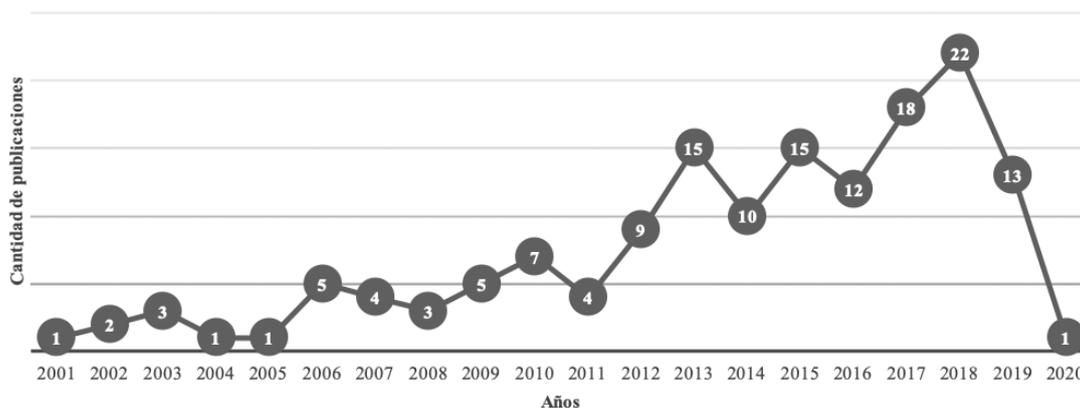


Figura 2. Cantidad de estudios de educación ambiental comunitaria del 2000-2020.  
 Fuente: Elaboración propia.

**b. Impacto de los estudios**

Con el objetivo de conocer los espacios de publicación y el grado de impacto de los estudios, a continuación, se describen una serie de variables: número de citas por país; cantidad de citas entre los años 2000-2020; principales

revistas y afiliaciones institucionales de los/as autores/ras; como también, los autores con mayor cantidad de publicaciones.

A partir de la Figura 3 se identifica que México es el país con mayor cantidad de citas, le sigue España, Colombia y en menor medida Cuba. Al contrario, se logra identificar a Chile y Brasil como

aquellos países que no poseen estudios que hayan sido citados por otras investigaciones. Finalmente se constata que países como Ecuador, Costa Rica,

Venezuela, Perú y Argentina poseen una mediana cantidad de citas de sus estudios, mientras que Bolivia posee baja cantidad de menciones.

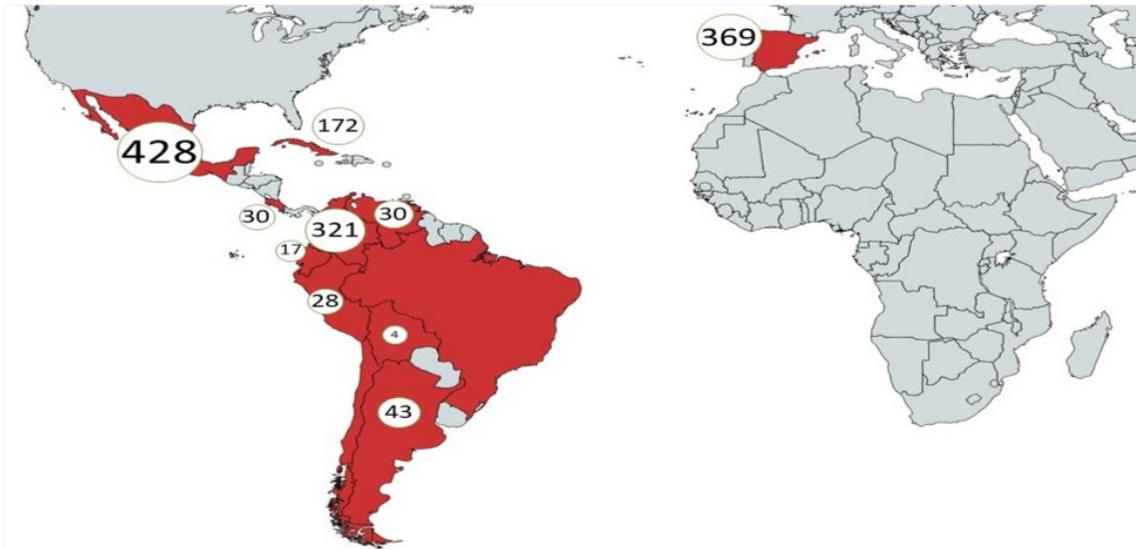


Figura 3. Número de citas según país del estudio. Fuente: Elaboración propia en MapChart.

Se logró constatar que entre los años 2001-2011 existe un desarrollo discontinuo de la cantidad total de citas de los estudios identificados (ver Figura 4). Esta situación cambia a partir del 2012, año con una cantidad anormal de citas.

Posteriormente, se identifica una progresiva disminución discontinua de la cantidad de citas de los estudios, lo que puede relacionarse con lo reciente de estos.

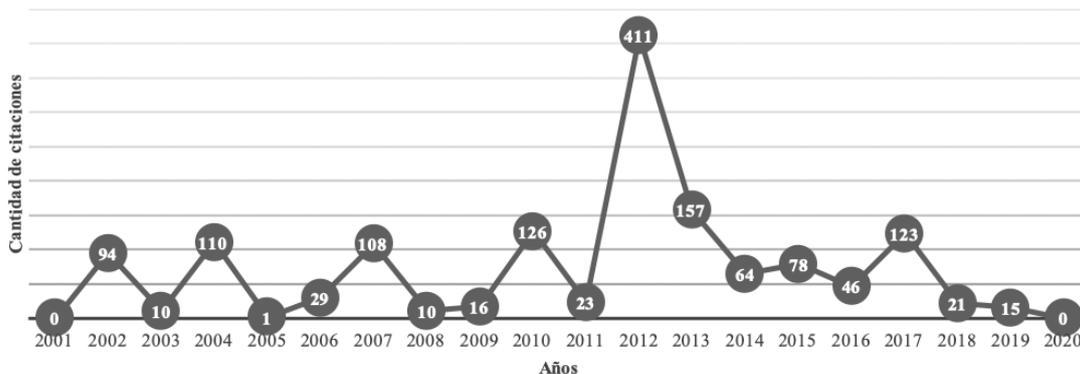


Figura 4. Cantidad de citas de los estudios en el periodo 2000-2020. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las revistas de publicación y cantidad de citas (ver Tabla 3), se logra constatar que Avances es la que ha publicado una mayor cantidad de textos de EAC en Hispanoamérica. Respecto a los países de pertenencia de estas principales revistas, Cuba posee tres entre las que más publican artículos. Por otra parte, con relación al número de citas, destaca la Revista

Mexicana de Investigación Educativa, la cual posee un buen número de artículos sobre la temática. Finalmente llama la atención que las revistas Avances, Horizontes Sanitarios y Revista DELOS posean una baja cantidad de citas, en comparación con las otras revistas, siendo que presentan la mayor cantidad de artículos publicados.

**Tabla 3. Principales revistas de publicación y adherencia institucional de los autores**

| Variable                                       | País       | Citaciones | n  | %      |
|--|------------|------------|----|--------|
| <i>Revista</i>                                 |            |            |    |        |
| Avances  | Cuba       | 19         | 15 | 9,9 %  |
| Horizonte Sanitario                            | Cuba       | 38         | 12 | 7,8 %  |
| Revista DELOS                                  | España     | 48         | 8  | 5,2 %  |
| Luna Azul                                      | Colombia   | 83         | 7  | 4,6 %  |
| Revista Mexicana de Investigación Educativa    | México     | 223        | 5  | 3,3 %  |
| Mendive. Revista de Educación                  | Cuba       | 3          | 4  | 2,5 %  |
| <i>Institución</i>                             |            |            |    |        |
| Universidad de Pinar del Río                   | Cuba       | 10         | 19 | 12,6 % |
| Universidad Juárez Autónoma de Tabasco         | México     | 38         | 12 | 7,8 %  |
| Universidad Nacional de Costa Rica             | Costa Rica | 30         | 5  | 3,3 %  |
| Universidad Pedagógica Nacional de México      | México     | 162        | 4  | 2,5 %  |
| Universidad de Las Tunas                       | Cuba       | 111        | 4  | 2,5 %  |
| Universidad Pedagógica Experimental Libertador | Venezuela  | 5          | 4  | 2,5 %  |
| Universidad Central de Las Villas              | Cuba       | 3          | 4  | 2,5 %  |
| Fuente: Elaboración propia.                    |            |            |    |        |

Respecto a la afiliación institucional de los autores, se constata a la Universidad de Pinar del Río como aquella que posee una mayor cantidad de investigaciones adscritas, le sigue la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Universidad Nacional de Costa Rica, que en suma representan cerca del 25 % de los escritos. Adicionalmente, cabe señalar que casi la totalidad de los primeros autores se encontraban adscritos a una institución universitaria, sucediendo en pocas ocasiones que pertenecieran a instituciones estatales, municipales u organizaciones de la sociedad civil (ONG's).

Se rastrearon también los autores con más publicaciones destacando los mexicanos Eduardo López-Hernández (n=12) y Ana Rodríguez-Luna (n=9). Aparecen más atrás Edgar González-Gaudiano de México (n=4); Julio Cesar Tovar-Gálvez de Colombia (n=4); y, Evelyn Pérez-Rodríguez, Maira Casas-Villardell y Rosa Hernández-Acosta de Cuba (n=4). Cabe destacar la fuerte presencia de textos de autores clásicos del campo como lo son

el mexicano Raúl Calixto-Flores (n=3), la mexicana Adelina Espejel-Rodríguez (n=3), la española-peruana Eloísa Tréllez-Solís (n=3) y la española Olga Moreno-Fernández (n=3). Por tanto, podemos observar una alta presencia de autores provenientes de los mismos países que más publican e impacto tienen: Cuba, México, Colombia y España.

### c. Metodología de los estudios

Al caracterizar las diversas metodologías de los estudios (ver Tabla 4) se realizó una categorización intencionada que reconoció a las sistematizaciones de experiencias del resto de los estudios teóricos (ensayos, reflexiones). Así mismo, como ya se mencionó, el resto se categorizó según la taxonomía de Green (2015), resultando imperante la metodología cualitativa (51,8 % de los estudios empíricos), seguida de la metodología mixta (39,75 % de los mencionados estudios) y la cuantitativa (8,43 %).

**Tabla 4. Metodologías, técnicas y participantes de los estudios**

| Variable   | n  | %      | Variable                 | n  | %      |
|--|----|--------|--------------------------|----|--------|
| <i>Metodología</i>   |    |        | <i>Técnicas</i>          |    |        |
| Cuantitativa   | 7  | 4,6 %  | Encuesta/cuestionario    | 49 | 32,5 % |
| Cualitativa  | 43 | 28,5 % | Entrevistas              | 36 | 23,8 % |
| Mixta  | 33 | 21,8 % | Observación participante | 30 | 19,9 % |
| Teórico  | 27 | 17,9 % | IAP                      | 29 | 19,2 % |
| Sistematización de experiencias  | 41 | 27,1 % | Análisis documental      | 16 | 10,6 % |
|  |    |        | Dispositivos grupales    | 13 | 8,6 %  |
| <i>Participantes</i>   |    |        |                          |    |        |
| Miembros de la comunidad   | 35 | 23,2 % |                          |    |        |
| NNA  | 25 | 16,6 % |                          |    |        |
| Docentes   | 13 | 8,6 %  |                          |    |        |
| Líderes comunitarios   | 12 | 7,8 %  |                          |    |        |
| Cooperativas*  | 5  | 3,3 %  |                          |    |        |
| Comunidades indígenas  | 5  | 3,3 %  |                          |    |        |
| Directivos   | 5  | 3,3 %  |                          |    |        |
| Mujeres  | 5  | 3,3 %  |                          |    |        |
| Jóvenes  | 5  | 3,3 %  |                          |    |        |
| Fuente: Elaboración propia. *Pescadores, agricultores, artesanos, entre otros. |    |        |                          |    |        |

Dentro de las técnicas de recolección de datos se identifican primordialmente las encuestas y/o cuestionarios, le siguen las entrevistas y las técnicas de corte más participativo, destacando también, la alta presencia de análisis documentales. A la hora de analizar los participantes, la mayoría de estos se les distingue como miembros de la comunidad, NNA, docentes o líderes comunitarios. Más atrás aparecen una serie de colectivos y sujetos sociales (cooperativas, indígenas, jóvenes, mujeres), siendo casi nula la aparición de otros no vinculados a estas lógicas comunitarias (e.g. empresarios, autoridades locales, fuerzas armadas).

#### **d. Palabras claves de los estudios**

Se ingresaron las palabras claves en un procesador de nubes de palabras, dando como resultado la Figura 5. Tal como en la EA general, la EAC se encuentra relacionada a los conceptos de desarrollo, en especial de desarrollo sostenible, haciendo un vínculo entre educación y progreso. Se puede constatar también que la EAC está vinculada a la enseñanza formal, a través de la escuela, así como también con actores educativos informales o no formales que se encuentran en el territorio, el barrio, el sector o la familia.



Autónoma de Tlaxcala (García-Vinuesa & Meira-Carrea, 2019). También, la presente revisión permitió señalar como instituciones de suma relevancia a la Universidad de Pinar del Río de Cuba, a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México y a la Universidad Nacional de Costa Rica.

El predominio de las universidades como principales agentes que sustentan los estudios seleccionados permite vislumbrar que el financiamiento de las iniciativas de EAC es acotado y focalizado principalmente en el diseño y evaluación de acciones o estudios particulares (Calixto-Flores, 2010; Polo-Espinal, 2013). Estos resultados en cierto grado se contradicen con el objetivo primordial de la EAC con relación a desarrollar procesos educativos para y desde la comunidad, lo que puede dificultar la inserción de estas intervenciones en las comunidades o la relación de los mediadores externos con ellas (Moreno-Fernández & Navarro-Díaz, 2015). Aun así, es necesario seguir indagando en el rol que puede tener la extensión universitaria o su vinculación con el medio, en la evaluación de la EAC.

Adicionalmente, y teniendo en consideración los resultados de la revisión de Varela-Losada y sus colaboradores (2016), la escasez de estudios de impacto sobre la EAC se podría deber a la falta de financiamiento por otras entidades e instituciones, las que no priorizan reportar el avance del campo, ni gestionar el conocimiento producido a través de sus acciones. Esta situación vuelve imperante el desarrollo de una EAC sustentada en una infraestructura institucional de tipo pública, que permita dotar de sostenibilidad y replicabilidad a este tipo de iniciativas (Calixto-Flores, 2010; Florez, 2012).

Al igual que con las universidades, es posible identificar a la escuela como otra institución fuertemente vinculada a la EAC, lo que manifiesta: 1) por un lado, un interés por trasladar las acciones educativo ambientales desde la escuela al barrio, desde los espacios educativos formales hacia los escenarios comunitarios, desde los actores educativos a los actores territoriales (Espejel-Rodríguez & Castillo-Ramos, 2019; Espejel-Rodríguez & Flores-Hernández, 2012); 2) por otro lado, una dificultad por salir de un espacio donde históricamente se desarrolló la EA (González-Gaudiano & Arias-Ortega, 2009); y donde se implementa frecuentemente este tipo de iniciativas, las que, desde la escuela, buscan sensibilizar ambientalmente a las comunidades (Prosser *et al.*, 2020).

Aquí cabe constatar una visión de la EAC donde la escuela sea un elemento más del engranaje comunitario, que contribuya a gestionar la acción ambiental de manera local. Esto se puede vincular con los resultados de este estudio, respecto a

la presencia tanto de actores comunitarios como escolares en el desarrollo de iniciativas de EAC, puesto que existe una fuerte relevancia de actores como los docentes y directivos, pero también de los miembros y líderes comunitarios. Ello bien podría ser un reflejo de lo esencial de la participación y la acción territorial para este campo (Moreno-Fernández, 2015; Paredes-Díaz *et al.*, 2015; Trélez-Solis, 2015), por lo que futuras investigaciones podrían indagar, utilizando otras metodologías, en el grado y calidad de la participación que se incentiva en estas acciones educativas.

Siguiendo con la implicación de los actores participantes, se identifica un vínculo entre los NNA y la EAC, lo que señala a estos como un sujeto relevante al interior de los espacios comunitarios. En este sentido, investigaciones anteriores han destacado la importancia de considerar a los NNA y sus particularidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje comunitario, así como también su aporte activo a la gestión ambiental local (Ardoín & Bowers, 2020; Prosser y Romo-Medina, 2019). De similar manera, podría darse mayor atención al lugar de las mujeres, profundizando en la importancia de educar en espacios comunitarios desde el ecofeminismo (Aguilar & Limón-Domínguez, 2017).

Considerando las palabras claves identificadas en los estudios, se puede constatar la permanencia de la tensión entre la EDS y la EA (Briggs *et al.*, 2018). Esta situación podría más bien hablar de ciertas líneas de la EDS que señalan la importancia de poner en cuestionamiento las causas de fondo de la crisis, teniendo en consideración el entorno y las comunidades en las cuales se realizan los ejercicios educativos (Anderson, 2012).

Ahora bien, en general, las revisiones bibliométricas muestran una serie de sesgos y limitaciones propias de las decisiones de sus autores, de los procedimientos metodológicos utilizados y de los corpus finalmente seleccionados (Sandy & Tripney, 2017). En el presente estudio se decidió considerar tan sólo la región hispanoamericana e investigaciones en idioma español, dejando de lado a uno de los países fuertemente vinculados a la EAC, como lo es Brasil (Briggs *et al.*, 2018; Lorenzetti & Delizoicov, 2009). Esta limitación representa una oportunidad para futuras investigaciones de incluir otras regiones que realizan iniciativas de EAC, así como posibles colaboraciones entre autores/instituciones que permitan abarcar otros idiomas y realizar estudios comparativos.

Otra limitación propia de este tipo de estudios refiere a su pretensión meramente descriptiva, lo que significa una oportunidad para desarrollar nuevas investigaciones que sean capaces de profundizar analíticamente sobre las temáticas de

estudios e iniciativas de EAC, para así, conocer en profundidad como lo comunitario se despliega y trenza en estos procesos educativos. En este mismo sentido, se requiere seguir impulsando investigaciones de corte más teórico, que permitan con mayor precisión reconocer los principios, estrategias, enfoques y componentes centrales de la EAC (Aguilar, 2016; 2018).

Por otra parte, hay que señalar que el desarrollo de este tipo de investigaciones en el campo de la EAC, permiten una síntesis de los procesos educativos ambientales que responden a la necesidad cívica y pedagógica que emerge ante la crisis climática (Caride & Meira-Carrea, 2020). Para ello, es fundamental que lo investigativo no solo se desarrolle a partir de instituciones universitarias o desde locutores académicos, sino que también desde orgánicas territoriales y comunitarias, en donde confluyen la diversidad de perspectivas y metodologías de los actores interesados.

En este sentido, existe una limitante basal al estudio aquí expuesto, en cuanto a que los ejercicios de índole comunitaria y popular no se

expresan o comunican por vías institucionales y/o académico-escritas. La pretensión detrás de este estudio responde más bien a la necesidad de ir construyendo límites claros y dinámicos a un campo del cual mucho se habla, pero poco se sabe, debido a la escasez de ejercicios de síntesis. De similar manera, en un futuro podría pensarse en sistematizar más bien buenas prácticas o intervenciones de base comunitaria con probado efecto en la EA.

De esta manera, se debe avanzar en la construcción de una educación para el cambio (González-Gaudiano & Meira-Carrea, 2020), en tanto campo que ponga como prioridad la generación de medidas de mitigación y adaptación desde y para las comunidades, por medio de procesos basados en sus sentidos, saberes y posibilidades. Todo ello, en razón de un horizonte que permita dotar de vida y esperanza a los procesos educativos que levanta la EA, así como también a las comunidades que la comparten y recrean, para así, configurar una pedagogía social que sea la base de un buen vivir colectivo y sustentable.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, O. (2016). Examining the literature to reveal the nature of community EE/ESD programs and research. *Environmental Education Research*, 24(1), 26-49. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1244658>
- Aguilar, O. (2018). Toward a theoretical framework for community EE. *The Journal of Environmental Education*, 49(3), 207-227. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1397593>
- Aguilar, N. M., & Limón-Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y eco-desarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.22>
- Aikens, K., McKenzie, M., & Vaughter, P. (2016). Environmental and sustainability education policy research: A systematic review of methodological and thematic trends. *Environmental Education Research*, 22(3), 333-359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1135418>
- Anderson, A. (2012). Climate change education for mitigation and adaptation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(2), 191-206. <https://doi.org/10.1177%2F0973408212475199>
- Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). An exploration of future trends in environmental education research. *Environmental Education Research*, 19(4), 499-520. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.709823>
- Ardoin, N. M., & Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Battaini, V., & Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 49-61. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.03)
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La Educación Ambiental en el S. XXI. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1103. doi: 10.25267/Rev\_educ\_ambient\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103
- Bedford, D., & Cook, J. (2013). Agnotology, scientific consensus, and the teaching and learning of climate change: A response to Legates, Soon and Briggs. *Science & Education*, 22(8), 2019-2030. <https://doi.org/10.1007/s11191-013-9608-3>
- Berryman, T., & Sauvé, L. (2016). Ruling relationships in sustainable development and education for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 104-117. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092934>
- Blair, M. (2008). Community environmental education as a model for effective environmental programmes. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 45-53. DOI: 10.2307/44656500.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. California: Sage publications.

- Briggs, L., Trautmann, N. M., & Fournier, C. (2018). Environmental education in Latin American and the Caribbean: the challenges and limitations of conducting a systematic review of evaluation and research. *Environmental Education Research*, 24(12), 1631-1654. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1499015>
- Calixto-Flores, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Calixto-Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400002&script=sci.arttext>
- Caride, J. A., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 21-34. DOI: 10.7179/PSRI\_2020.36.01
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The Development of Conservation Behaviors in Childhood and Youth. In *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University.
- Collado-Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 20(65), 113-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540935>
- Covas-Álvarez, O. (2004). Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3512941>
- Espejel-Rodríguez, A., & Flores-Hernández, A. (2012). Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1173-1199. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662012000400008&script=sci.arttext>
- Espejel Rodríguez, A., & Castillo-Ramos, I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 231-242. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07>
- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: Una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- García Vinuesa, A., & Meira Cartea, P. Á. (2019). Caracterización de la investigación educativa sobre el cambio climático y los estudiantes de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 507-535. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1405-666620190002000507>
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. Á. (2009). La educación ambiental institucionalizada: actos fallidos y horizontes de posibilidad. *Perfiles educativos*, 31(124), 58-68. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S0185-26982009000200005>
- González-Gaudiano, E., & Arias-Ortega, M. (2015). La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011 (vol. 1). México: ANUIES-COMIE.
- González-Gaudiano, E., & Maldonado-González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la educación*, 29(1), 273-294. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291273294>
- González-Gaudiano, E., & Meira-Cartea, P. Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59464>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. DOI: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Green, C. J. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 207-229. doi:10.1080/00958964.2015.1050345
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental education research*, 8(3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lorenzetti, L., & Delizoicov, D. (2009). La producción académica brasileña en Educación Ambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), 85-100. <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1315-52162009000100007>
- Medina, I., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana de educación*, (66), 55-72. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce55.72>
- Molano-Niño, A. C., & Herrera-Romero, J. F. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. *Revista Luna Azul*, (39), 186-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321732142012.pdf>
- Moreno-Fernández, O. (2015). Educación y Ciudadanía Planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 229-261. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2015.26.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.09)

- Moreno-Fernández, O., & Navarro-Díaz, M. (2015). Educación ambiental, ciudadanía y participación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (4), 175-186. <https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1470>
- Noguchi, F., Guevara, J. R. y Yorozu, R. (2018). *Comunidades en acción: aprendizaje a lo largo de toda la vida para el desarrollo sostenible*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).
- Paredes-Díaz, R., Acosta-Hernández, R., & Pérez-García, J. J. (2015). Programa de Educación Ambiental Comunitaria en la Cooperativa de Producción Agropecuaria, Jesús Suárez Soca. *Avances*, 17(2), 113-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350935>
- Polo-Espinal, J. C. (2013). El Estado y la Educación Ambiental Comunitaria en el Perú. *Acta Médica Peruana*, 30(4), 141-147. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172013000400017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1728-59172013000400017&script=sci_arttext)
- Prosser Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027&script=sci_arttext)
- Prosser, G., Bonilla, N., Pérez-Lienqueo, M., Prosser-González, C., & Rojas-Andrade, R. (2020). No basta con la semilla, se ha de acompañar al árbol: Importancia del contexto de implementación en los programas de Educación ambiental. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9322>
- Raworth, K. (2017). A Doughnut for the Anthropocene: humanity's compass in the 21st century. *The Lancet Planetary Health*, 1(2), e48-e49. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(17\)30028-1](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(17)30028-1)
- Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 62-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ881775>
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150797>
- Sandy, O., & Tripney, J. (2017). Systematic review and meta-analysis. In Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., y Suter, L. E. (eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*, 452-475. Londres: Sage publications.
- Sepúlveda Chaverra, J. (2015). Estado de la investigación sobre educación para el desarrollo sostenible: un análisis cuantitativo de la producción científica en el período 2005-2014. *Revista Luna Azul*, (41), 309-322. DOI: 10.17151/luaz.2015.41.17
- Tovar-Gálvez, J. C. (2017). Pedagogía ambiental y didáctica ambiental: tendencias en la educación superior. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 519-538. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226926>
- Tréllez-Solís, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. *Tópicos em educação ambiental*, 4(10), 7-21. [http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA\\_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_3/1/7.Trellez\\_Solis.pdf](http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/7.Trellez_Solis.pdf)
- Tréllez-Solís E. (2015). Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva. *Voces en el Fenix*, (48), 185-191. <https://www.vocesenelfenix.com/content/educaci%C3%B3n-ambiental-comunitaria-participaci%C3%B3n-y-planificaci%C3%B3n-prospectiva>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Pérez-Rodríguez, U., & Álvarez-Lires, M. (2016). Going to action? A literature review on educational proposals in formal Environmental Education. *Environmental Education Research*, 22(3), 390-421. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1101751>

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Prosser, G., & Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.07

---

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**GABRIEL PROSSER BRAVO.** E-mail: [gabriel.prosser@uacademia.cl](mailto:gabriel.prosser@uacademia.cl)

**CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA.** E-mail: [camilo.caro@uc.cl](mailto:camilo.caro@uc.cl)

## PERFIL ACADÉMICO

**GABRIEL PROSSER BRAVO.** Académico e investigador del Centro de Salud Mental en Comunidades Educativas (CSMCE) de la Escuela de Psicología de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, Facultad de Ciencias Sociales, Condell #343, Providencia, Santiago. Licenciado en Psicología de la Universidad de Chile. Coordinador académico de la Corporación BOSQUEDUCA, orientada desde 1998 al desarrollo integral de la educación ambiental en todo Chile. Sus líneas de investigación son la psicología ambiental, en especial el bienestar socioemocional ambiental, y el estudio del diseño, implementación y evaluación de programas, proyectos y acciones de educación ambiental tanto escolares como comunitarias. E-mail: [gabriel.prosser@uacademia.cl](mailto:gabriel.prosser@uacademia.cl)

**CAMILO ANDRÉS CARO ZÚÑIGA.** Psicólogo de la Universidad de Chile, Diplomado en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Estudiante del Magister en Asentamiento Humanos y Medio Ambiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son la resiliencia ante desastres socionaturales, educación ambiental para la adaptación ante la crisis global ambiental y vulnerabilidad socioambiental. E-mail: [camilo.caro@uc.cl](mailto:camilo.caro@uc.cl)

