	GESTIÓN DE RECURSOS Y SERVICIOS BIBLIOTECARIOS		Código	FO-GS-15
			VERSIÓN	02
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN		FECHA	03/04/2017
			PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ		REVISÓ		APROBÓ
Jefe División de Biblioteca		Equipo Operativo de Calidad		Líder de Calidad

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR(ES):

NOMBRE(S): JULIAN ALLEXEI APELLIDOS: ZAPATA DIAZ

NOMBRE(S): _____ APELLIDOS: _____

FACULTAD: EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRIA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S): ANA HELENA APELLIDOS: ANGARITA SÁNCHEZ

CO-DIRECTOR:

NOMBRE(S): BERNARDO XAVIER APELLIDOS: CRISTANCHO VILLAMIZAR

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES

RESUMEN

La presente investigación estuvo orientada a caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en el área de ética y valores, en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, atendiendo a una situación problemática debido al escaso valor otorgado por los estudiantes hacia los recursos naturales y su cuidado y preservación. El proceso metodológico se planteó desde el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico. Se aplicaron tres instrumentos (entrevista estructurada, lista de chequeo, y entrevista en grupo focal). Los resultados demostraron que los docentes resaltan la escasa incorporación de elementos transversales en sus prácticas pedagógicas, donde no se utilizan proyectos ambientales y las planificaciones se adoptan enfocándose en enfocados los lineamientos curriculares. Luego de ello se presentaron recomendaciones ajustadas a una propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental.

PALABRAS CLAVE: transversalidad, educación ambiental, prácticas pedagógicas.

CARACTERÍSTICAS:

PÁGINAS: 157 PLANOS: ILUSTRACIONES: CD ROOM: 1

Copia No Controlada

TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES

JULIAN ALLEXEI ZAPATA DIAZ

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2021

TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES

JULIAN ALLEXEI ZAPATA DIAZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:

Magíster en Práctica Pedagógica

Directora:

ANA HELENA ANGARITA SÁNCHEZ

Codirector:

BERNARDO XAVIER CRISTANCHO VILLAMIZAR

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2021

MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

FECHA: 19 de octubre de 2021
HORA: 10:30 am
LUGAR: Plataforma Google Meet

TÍTULO: "TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRACTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES".

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CÓDIGO	CALIFICACIÓN
JULIAN ALLEXEI ZAPATA DIAZ	1390722	(4.3) CUATRO, TRES

OBSERVACIONES: APROBADA

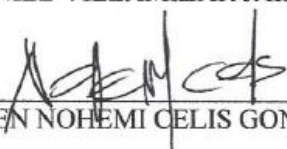
JURADOS:

NOTA



DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

(4.3)



CARMEN NOHEMI CELIS GONZALEZ

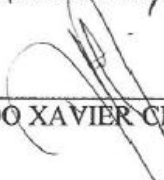
(4.3)

DIRECTORA:



ANA HELENA ANGARITA SANCHEZ

CODIRECTOR:



BERNARDO XAVIER CRISTANCHO V.



DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica

Contenido

	pág.
Introducción	12
1. Problema	14
1.1 Título	14
1.2 Descripción del Problema	14
1.3 Formulación del Problema	20
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo general	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
1.5 Justificación del Problema	21
2. Marco Teórico	24
2.1 Antecedentes	24
2.2 Bases Teóricas	35
2.3 Marco Conceptual	39
2.3.1 La Transversalidad curricular	39
2.3.2 La Educación ambiental	44
2.3.3 La transversalidad curricular en la educación ambiental	48
2.3.4 Valores y actitudes ambientales dentro de la transversalidad	51
2.4 Marco Contextual	55
2.5 Marco Legal	58
2.6 Glosario de Términos	61
2.7 Categorización	63
3. Diseño Metodológico	65

3.1 Enfoque Metodológico	65
3.2 Tipo de Investigación	67
3.3 Nivel y Diseño de la Investigación	68
3.4 Fases de la Investigación	69
3.5 Escenario	70
3.6 Informantes Claves	71
3.6.1 Caracterización de los informantes claves	72
3.7 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	72
4. Análisis e Interpretación de Resultados	75
4.1 Proceso de Análisis de la Información	75
4.2 Categoría Emergente: Percepción Curricular de la Transversalidad desde un Enfoque Sistémico (PCTES)	76
4.2.1 Subcategoría emergente	82
4.2.2 Subcategoría emergente	83
4.3 Categoría Emergente: Fundamentación de las Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Ambiental (FPPEEA)	85
4.3.1 Subcategoría emergente	91
4.4 Categoría Emergente: la Transversalidad de la Educación Ambiental Desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)	96
4.5 Categoría Emergente: la Transversalidad de la Educación Ambiental Desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)	97
4.5.1 Subcategoría emergente	95
5. Discusión	117
5.1 Discusión de los Resultados	117

6. Conclusiones	127
7. Recomendaciones	129
Referencias Bibliográficas	130
Anexos	136

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Plan de gestión de la institución educativa Campo Dos	57

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las distintas áreas del conocimiento	64
Tabla 2. Escenario	71
Tabla 3. Caracterización de los informantes claves	72
Tabla 4. Categoría emergente: percepción curricular de la transversalidad desde un enfoque sistémico (PCTES)	76
Tabla 5. Integración de áreas del saber	77
Tabla 6. Desarrollo curricular de la transversalidad	78
Tabla 7. Planeamiento institucional PEI	79
Tabla 8. Integración de los PRAE	80
Tabla 9. Concepción de la transversalidad desde los docentes	81
Tabla 10. Categoría emergente: fundamentación de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la educación ambiental (FPPEEA)	85
Tabla 11. Organización del trabajo de clase	86
Tabla 12. Diagnostico pedagógico	86
Tabla 13. Planificación pedagógica	88
Tabla 14. Uso de estrategias didácticas	89
Tabla 15. Presentación de recursos pedagógicos	90
Tabla 16. Evaluación de los aprendizajes	91
Tabla 17. Categoría emergente: la transversalidad de la educación ambiental desde las distintas áreas del conocimiento (LTEAAC)	94
Tabla 18. Resumen de códigos emergentes del grupo focal	116

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Instrumentos de Recolección de Información	137
Anexo 2. Transcripción de los testimonios de los informantes	141

Resumen

La presente investigación estuvo orientada a caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en el área de ética y valores, en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Centro Poblado Campo Dos, Municipio de Tibú, Departamento Norte de Santander. Atendiendo a una situación problemática debido al escaso valor otorgado por los estudiantes hacia los recursos naturales y su cuidado y preservación, además de presenciarse desinterés por la participación en actividades planificadas para la educación ambiental, posiblemente debido a la organización de eventos didácticos poco atractivos en las distintas áreas del conocimiento. El proceso metodológico se planteó desde el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico, con un nivel descriptivo, bajo el diseño de campo. Se aplicaron tres instrumentos (entrevista estructurada, lista de chequeo, y entrevista en grupo focal), a doce docentes, conformados por tres de preescolar, tres de ética y valores, tres de lengua castellana y tres de ciencias naturales, quienes aportaron la información para lograr comprender la realidad del objeto de estudio. Los resultados demostraron que los docentes resaltan la escasa incorporación de elementos transversales en sus prácticas pedagógicas, donde no se utilizan proyectos ambientales y las planificaciones se adoptan enfocándose en enfocados los lineamientos curriculares, a pesar de realizar en su gran mayoría diagnósticos pedagógicos. Luego de ello se presentaron recomendaciones ajustadas a una propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental.

Introducción

El acelerado proceso de globalización ha determinado beneficios para el desarrollo humano y las sociedades en todos sus ámbitos. Lo que se denomina mundialización ha generado una serie de cambios, unos positivos, otros se dirigen a la búsqueda de soluciones ante los graves fenómenos que aquejan a las regiones con su diversidad de características. Por ello, es importante resaltar la atención que se le otorga a la educación ambiental desde entidades y organizaciones internacionales, haciéndola trascendental por la necesidad de cambios profundos en las actuaciones de los seres humanos ante el entorno socionatural.

Al pasar de los años, los daños generados al ambiente por parte de las actividades humanas, se expande hacia dimensiones que interfieren en el desenvolvimiento y desarrollo de los países, así, lo económico, lo cultural, lo geopolítico y lo socioeducativo, es decir, estos aspectos se ven aquejados por el crecimiento desmedido de fenómenos y problemáticas ambientales. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos a nivel mundial y regional han otorgado cierta rigurosidad a la educación ambiental dentro de los procesos formativos en todos los niveles de la educación formal y no formal.

En el caso de Colombia, la educación ambiental esta transversalizada dentro del sistema educativo, y está planteada en el desarrollo curricular para los grados correspondientes con la aplicación de los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares), que están determinados por la promoción de fundamentos éticos, metodológicos y socioculturales en el cuidado y promoción de principios ambientales. Ahora bien, en la realidad de las instituciones educativas, estos proyectos no se adecuan a las áreas del conocimiento de la forma coherente, y las actividades que plantean los docentes se enfocan en situaciones que no logran consolidar esa transversalidad de la

educación ambiental, esto se pudo evidenciar en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Centro Poblado Campo Dos, Municipio de Tibú, Departamento Norte de Santander, donde los estudiantes manifiestan una actitud irreverente hacia la protección del ambiente. Desde esta realidad, se planteó como objetivo general de la investigación centrado en caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las distintas áreas del conocimiento.

La organización de la investigación se estructura desde el primer capítulo, planteando la situación problemática, los objetivos del estudio y la justificación; en el capítulo dos, se constituye por el marco teórico, enfocado en los antecedentes, las bases teóricas, marco conceptual, marco contextual, marco legal, glosario de términos y categorización inicial. El capítulo tres contempla el marco metodológico, presenta el enfoque, tipo de investigación, nivel y diseño de la investigación, fases de la investigación, escenario, informantes claves y técnicas e instrumentos para la recolección de la información; el cuarto capítulo, está orientado al análisis e interpretación de los resultados, en los cuales se plantea la técnica de procesamiento de la información y los hallazgos obtenidos. Por último, el capítulo cinco se refiere a la discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

1. Problema

1.1 Título

TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES.

1.2 Descripción del Problema

La formación desde tempranas edades requiere el compromiso de diversos entes que son los encargados de fortalecer las competencias necesarias en los estudiantes para lograr una educación de calidad. Desde el ámbito formal, el sistema educativo, con el apoyo de los agentes de enseñanza (maestros), estructura las situaciones didácticas para consolidar las acciones que encaminan el proceso formativo, desde las diversas áreas de la personalidad, es decir, las conductas, conocimientos, valores, actitudes y motivaciones, así como las áreas del saber, relacionadas con lo establecido por el currículo escolar oficial.

Es evidente el compromiso del sistema educativo para lograr generar cambios significativos e innovadores y así, actualizar las prácticas pedagógicas hacia las nuevas tendencias y evolución de los sistemas sociales a nivel mundial. Uno de esos elementos que han trastocado los espacios escolares desde diversos ámbitos, son las problemáticas ambientales. Así lo expresan Calvo & Gutiérrez (2007), quienes afirman:

Los problemas ambientales constituyen el reto más difícil al que se enfrenta la humanidad del siglo XXI. De hecho, se han convertido en problemas socio-ambientales, puesto que están causados por la misma tecnología, sustentada por unos valores sociales que priman la conversión de los bienes naturales en acumulación de capitales concentrados. (p.17)

Según esto, las problemáticas ambientales son fenómenos que deben estar en constante revisión y convergen en todos los estamentos de la sociedad. No solo se consideran situaciones que afectan el ambiente o los recursos naturales, sino que impactan notablemente en el comportamiento de los seres humanos, además de generarse por avances científicos y tecnológicos, donde priman factores como el consumismo, la proliferación de agentes contaminantes, el crecimiento de enfermedades virales que afectan la salud pública, entre otros.

Desde esta perspectiva, es fundamental que el Estado desde sus instituciones, intervenga en la adecuación de políticas a partir de los protocolos necesarios en materia de organización escolar que fomenten, en el caso específico, la educación ambiental. Por parte de la Educación Colombiana, el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con el Ministerio del Ambiente (2016), plantean el desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares:

Proporcionar unos marcos referenciales de carácter conceptual, estratégico y proyectivo, que desde la visión sistémica del ambiente y los propósitos de formación integral de los individuos y colectivos, orienten las acciones educativo ambientales que se adelanten en el país, en los diferentes escenarios y niveles de la educación formal, de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y de la educación informal; promoviendo la construcción de región y territorio, en el contexto de una cultura ética para el manejo sostenible del ambiente. (p.1)

Como sostiene esta política educativa, los PRAE, son considerados instrumentos didácticos para la programación, organización, planeación y valoración de acciones pedagógicas en los diversos niveles del sistema educativo colombiano, para lograr a partir de situaciones colectivas e individuales, la conciencia ambientalista en los espacios escolares, desde un marco de valoración

y entendimiento de los procesos siconaturales, el respecto a la biodiversidad basándose en la sostenibilidad de los ecosistemas.

Sumado a esto, un elemento clave de los PRAE, es la transversalidad que deben cumplir dentro de los programas curriculares, así lo destaca el Ministerio de Educación Nacional (2016):

Propiciar la inclusión de la educación ambiental como eje transversal, en todos los escenarios y niveles de la educación, a saber: a) en los currículos de la educación básica y media, desde los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE); b) en la educación superior, desde los procesos de formación, investigación y extensión; y c) en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y la educación informal, a través de los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA). (p.1)

Como se distingue, la educación ambiental es un eje transversal del Sistema Educativo Colombiano en cada uno de sus niveles y modalidades, por ello, las instituciones educativas, tienen la responsabilidad de propiciar desde las prácticas pedagógicas diarias, acciones relativas a integración curricular del cuidado, protección y valoración del ambiente desde las diversas áreas del saber, para consolidar una formación de competencias asociadas al análisis y la crítica reflexiva de las diversas experiencias y fenómenos que subyacen de las acciones de los seres humanos en el ambiente natural local, y global.

Por tal motivo, la educación ambiental como un eje trasversal recurre a la necesidad de adoptarla con premura, de acuerdo con la apreciación de Odreman (2010):

El valor de la transversalidad como estrategia curricular es lo que permite asumir el ámbito educativo no como un listado de contenidos inconexos, sino como una dimensión social y

moral que forma parte de todas y cada una de las áreas del currículo. Los ejes constituyen las arterias del modelo, sobre la base se dibuja el mapa de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que los alumnos deben construir. (p.62)

Desde esta apreciación, la educación ambiental como eje transversal, debe estar integrada de forma engranada a las diversas áreas del conocimiento que conforman el entramado curricular, donde se ejemplifique en las acciones pedagógicas que desarrollan los maestros, las dimensiones que pueden incursionar para darle preponderancia a la protección y atención oportuna del ambiente desde diversos elementos como el desarrollo sostenible, uso adecuado de los recursos, desarrollo sustentable, ecología, mantenimiento y conservación de espacios, prevención social y de la salud y la calidad de vida de los seres humanos.

Ahora bien la realidad de la educación ambiental en las practicas pedagógicas es desalentadora, posiblemente debido al desconocimiento de la función transversal de la mayoría de los maestros, tratándola como una asignatura, y no realmente como un eje que traspasa todo el currículo escolar, así como lo expone Ruiz (2008):

La educación ambiental vale que por sí sola, no podría ser capaz de conseguir una serie de objetivos mínimos, sin embargo, no debería dejar de aspirar a ser otra cosa que un gran proyecto con pretensiones desde su misma esencia de globalizar la enseñanza, hacer multidisciplinar su desarrollo y llegar a realizarse de manera universal. (p.26)

Como lo expresa el Autor, a la educación ambiental no dársele un tratamiento pedagógico específico como unidad curricular, porque en la práctica, proyecta la necesidad de hacerse una metodología integradora para la integración de los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje, por ello, la equivocación de los maestros en desarrollar proyectos pedagógicos

anclados en solo aspectos relacionados con el cuidado y preservación del ambiente, en un tiempo limitado durante el año escolar, demuestra el desconocimiento de este eje transversal dentro de las prácticas pedagógicas.

Por ello Ruiz (2008), también explica:

Al no mostrársele a los alumnos la interrelación que cada cosa tiene con lo demás, éstos tardan mucho en descubrir por si mismos la globalidad del conocimiento humano y las consecuencias nefastas que una actitud negativa y explotadora de nuestro entorno tienen sobre el planeta y sobre los seres humanos, como si la educación y la protección del entorno en el que desarrollamos nuestra existencia fueran cosas diferentes. (p.31)

Como lo destaca el Autor, aislar los temas y problemáticas ambientales de las diferentes áreas del saber, conduce a los estudiantes a limitarse en el entendimiento y descubrimiento de dichas problemáticas que afectan su desenvolvimiento dentro y fuera de la institución educativa, de allí la necesidad que el docente contextualice la enseñanza basándose en conocimientos previos de los estudiantes, para anclar las prácticas pedagógicas en la reconstrucción de fenómenos que subyacen del día a día, para la generación de alternativas desde los mismos actores del proceso formativo.

Otra problemática en la falta de integración de la educación ambiental a las diferentes áreas del conocimiento, radica en el uso de este eje transversal como actividades recreativas propias de desahogo de las rutinas del claustro escolar o el salón de clases, como lo remite Ruiz (2008):

Es costumbre de muchos colegios, tanto de enseñanza pública como concertada, realizar visitas a centros de educación ambiental, generalmente a granjas-escuela, que se suelen llevar

a cabo como máximo una vez al año, por lo que no pasan de constituir una triste anécdota dentro del ánimo y la corta vida escolar de niño, nivel al que los profesores errónea y principalmente destinan esta actividad. (p.35)

De acuerdo con esto, las actividades para impulsar la educación ambiental, en la mayoría de los casos, se asocian al planteamiento de jornadas extraordinarias o extracurriculares, más que todo dirigidas hacia el esparcimiento y la recreación con escaso contenido reflexivo para lograr incentivar el cuidado, preservación y promoción de valores y actitudes positivas hacia el ambiente, por ello, simplificando este eje transversal a escasas situaciones en el desarrollo del año escolar.

De acuerdo a lo expuesto, es conveniente dar a conocer la realidad que se percibe en la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Centro Poblado Campo Dos, Municipio de Tibú, Departamento Norte de Santander, en las distintas áreas de conocimiento, de acuerdo a un diagnóstico inicial, los investigadores percataron actuaciones negativas por parte de los estudiantes, relativos al comportamiento con el entorno natural y sociocultural donde se desenvuelven, generando cúmulos de desechos a partir de los alimentos y bebidas que consumen, además de manifestar los niños y jóvenes una actitud irreverente hacia la protección del ambiente, asimismo se puede evidenciar la escasa participación de niños y jóvenes en las pocas actividades que plantean los maestros para propiciar el cuidado y actuación positiva hacia la protección ambiental, lo cual resulta preocupante, porque se divisa el desinterés de los estudiantes por lograr una actitud favorable de acuerdo con este eje transversal.

Con base en estas situaciones negativas, las posibles causas de estas situaciones, pueden estar relacionadas con las prácticas pedagógicas de los profesores, puesto que, es posible que los

mismos, escasamente integran situaciones didácticas que permitan la interdisciplinariedad curricular de la educación ambiental, lo cual trae como consecuencia una escasa formación de los estudiantes en actitudes positivas y hábitos para la protección y conservación del ambiente. Por otra parte, puede deberse a la escasa sistematización de los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares), que son recursos pedagógicos esenciales para lograr transversalización de la educación ambiental en las diversas áreas del conocimiento. Asimismo, el desconocimiento de la educación ambiental por parte de los maestros debido a su formación universitaria en áreas específicas, como ciencias sociales, matemática, lenguaje, educación física, ciencias naturales, entre otras, lo cual incide en las escasas prácticas formativas basadas en este eje transversal.

1.3 Formulación del Problema

¿Cómo integran los docentes en su práctica pedagógica la transversalidad de la educación ambiental en las distintas áreas del conocimiento?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general. Caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en el área de ética y valores.

1.4.2 Objetivos específicos. Los objetivos Como se muestra a continuación:

Determinar la problemática de la transversalidad en educación ambiental que se da en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa.

Describir las prácticas pedagógicas en los docentes desde la transversalidad en educación ambiental.

Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental en sus áreas de conocimiento.

1.5 Justificación del Problema

Las investigaciones en el ámbito educativo, ameritan mística y rigurosidad para lograr interpretar y dar a conocer la realidad del objeto de estudio desde la información que se recabe para tal fin. Por tal motivo, la importancia de ahondar sobre problemáticas que se vivencian en la cotidianidad de las instituciones educativas requiere el compromiso de los investigadores para lograr mostrar realidades y generar conocimientos a partir del abordaje de fenómenos socioeducativos.

En el caso de la presente investigación, que plantea como objetivo caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las diferentes áreas del conocimiento, en el grado preescolar, y las áreas ética y valores, lengua castellana y ciencias naturales, de la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Centro Poblado Campo Dos, Municipio de Tibú, Departamento Norte de Santander; es conveniente aclarar la trascendencia del objeto de estudio, debido a que, la educación ambiental y su integración curricular como eje transversal, es fundamental dentro de la formación integral de los niños y jóvenes, puesto que, una de las competencias requeridas para ellos es el conocimiento y la interacción con el mundo físico y el entorno natural, lo cual es relevante, porque como lo expone Doncel & Leena (2011), “los docentes en sus prácticas de enseñanza deben adoptar actitudes positivas hacia la aplicación crítica y responsable del conocimiento científico y tecnológico para la conservación y mejora del ambiente local y global” (p.105).

Desde esta postura, el estudio tiene una justificación clara, sobre la necesidad de conocer las prácticas pedagógicas, y de allí, contribuir con una serie de recomendaciones para afianzar el eje transversal educación ambiental dentro de las áreas del saber que se desarrollan en cada uno de los grados que se convierten en objetos de investigación, y lograr generar así, aportes teóricos y prácticos para solventar la problemática.

Asimismo, el carácter cambiante de los sistemas sociales y por ende de los sistemas educativos, permite demostrar la relevancia de la investigación, en cuanto a la necesidad de cambios metodológicos en el currículo escolar. Así como lo establece Calvo & Gutiérrez (2007):

Los cambios políticos, sociales, económicos y tecnológicos traspasan hoy sus inquietudes de inmediato al ámbito educativo, exigen propuestas de renovación, innovación y reforma pedagógica; y piden también a la escuela que cambie y se renueve con más rapidez que antes. El Curriculum se convierte así en una estructura cambiante que marcha al compás de los requerimientos sociales y se exige a las asignaturas que abandonen sus posiciones de privilegio para ocupar intermitentemente lugares compartidos con propuestas transversales, menos rígidas y academicistas. (p.109)

De acuerdo con esto, el sistema educativo y el currículo escolar deben concebir la educación ambiental como un eje transversal en constante evolución, puesto que, la evolución de la ciencia y la tecnología, requieren la modificación de los modelos de enseñanza basados en la memorización y rigidez didáctica y programar nuevos escenarios donde se integren elementos que son influyentes dentro de la realidad social, educativa y cultural en los actuales momentos.

Por ello, en el orden teórico, se establecen relaciones entre cada una de las categorías de análisis que permiten establecer conceptos, comparaciones, y clasificaciones en cuanto al

ambiente y la necesidad de transversalizar en el currículo la educación ambiental. Cada uno de estos elementos, son esenciales para conocer y analizar la posición de diversos autores para el reconocimiento del ambiente como uno de los ejes transversales de la educación en Colombia.

En el orden metodológico, la presente investigación por ser propia de los actores sociales permitió el desarrollo de procesos investigativos enmarcados en la investigación cualitativa, donde se diseñan un instrumentos para determinar la presencia o no de problemáticas del objeto de estudio, en el ámbito educativo desde la visión de los profesores, entre ellos destacan, la entrevista estructurada, la lista de chequeo y el grupo focal, estos instrumentos, pueden considerarse como un aporte metodológico para otros investigadores que consideren aplicarlo en otro contexto que tenga características particulares o relacionadas con el objeto de estudio.

Asimismo, la investigación será un aporte fundamental desde la óptica teórica, práctica y metodológica, para la Maestría en Prácticas Pedagógicas y para la Universidad Francisco de Paula Santander, porque se convertirá en un referente en el área pedagógica, para el conocimiento de la realidad de la educación ambiental como eje transversal de las diversas áreas del conocimiento en los diferentes niveles educativos, asimismo, se propondrán a partir de un proceso riguroso, la creación de instrumentos de recolección de información con carácter científico que podrán ser utilizados en otros contextos de estudio.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Los antecedentes son estudios desarrollados en diversos contextos que mantienen relación con el objeto de investigación y los elementos que emergen de la problemática abordada. Según Tamayo (2011):

En los antecedentes se trata de hacer una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación. El antecedente puede indicar conclusiones existentes en torno al problema planteado. En la presentación de antecedentes se busca aprovechar las teorías existentes sobre el problema con el fin de estructurar el marco metodológico. Debe estar en función del problema y ser un medio seguro para lograr los objetivos del mismo. (p.150)

La revisión de las investigaciones precedentes se considera un aporte teórico y metodológico para sustentar en algunos casos la problemática que se presenta desde la realidad de otros contextos donde se desarrollaron los estudios, por ello, se desglosan a continuación una serie de antecedentes, en espacios internacionales, nacionales y regionales/locales.

Se presentan a continuación una serie de estudios, presentados por investigadores de otros países, en contextos específicos, pero relacionados con la temática que se desarrolla en la investigación:

En Venezuela, específicamente en la Ciudad de Valencia, Trestini (2009) realizó su tesis Doctoral, titulada: Transversalidad y educación global “Aproximación teórica a la formación de la conciencia ambiental del venezolano”. La investigación tuvo como propósito construir una

sinapsis teórica que enlace epistémicamente la transversalidad del ambiente con la adquisición de valores éticos y estéticos que fomenten en el hombre una conciencia ambiental en el contexto de la Educación en Venezuela. Se enfocó epistémicamente en la Educación Global, la Teoría de la Transversalidad, el Eje Transversal Ambiente, la Educación Ambiental y La Formación de la Conciencia. El abordaje metodológico se realizó a través del método hermenéutico, con apoyo de herramientas de investigación descriptiva con un diseño documental; diseñándose una matriz descriptiva para el acopio de información, donde horizontalmente están los niveles de conciencia: mágico, ingenuo, crítico, Freire (1985), y los pilares de formación; verticalmente los alcances de las dimensiones del Eje Transversal Ambiente. Considerándose que los estudiantes logran alcanzar el nivel de conciencia mágica, porque sólo reciben información y adquieren conocimientos de la situación ambiental del país; luego la conciencia ingenua y en mucho menor grado la crítica.

Así mismo, la practica pedagógica de los docentes sólo se queda en una trasmisión de conocimientos e información (Conocer), se fomentan muy poco los valores ambientales: éticos y estéticos, ni las actitudes ambientales como base del ser, no logra desarrollar actitudes de convivencia armónica entre el hombre y la naturaleza (Convivir); y por último no logra la responsabilidad que genere el compromiso para participar y ejecutar acciones o alternativas de solución a la problemática ambiental (Hacer). En atención a lo planteado, se presenta la sinapsis teórica sustentada en 5 dimensiones: 1. El hombre: ser ecológico: mundo interior y exterior. 2. La Familia: formación de valores éticos y estéticos. La Educación: formación del ser, hacer, conocer y convivir. 4. La sociedad–comunidad: formación de una conciencia local. Y 5. La Comunidad Planetaria: a través de la identidad planetaria se consolide la conciencia terrenal y global.

Otra investigación relevante en el ámbito internacional, la desarrollaron en Venezuela, Fuentes, Caldera & Mendoza (2006), titulada: La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. Este estudio presentó como objetivo general, analizar el principio de transversalidad curricular en la enseñanza de la educación ambiental en la Segunda Etapa de la Educación Básica. En vista de los efectos alarmantes que la contaminación del ambiente ha generado en el planeta, diversos organismos propusieron incluir el ambiente como eje trasversal en los sistemas educativos. En Venezuela, esta propuesta fue asumida en la Segunda Etapa de Educación Básica. La investigación fue cualitativa etnográfica y se ubicó en el nivel de descripción endógena. Los hallazgos permitieron establecer el carácter disciplinar de la educación ambiental, un modelo tradicional de enseñanza y una escasa relación escuela-comunidad. Llegando a las siguientes conclusiones:

La prevalencia de estrategias de enseñanza referidas al procesamiento de información indica que se aplica fundamentalmente la dimensión dinámica del ambiente que contempla el eje transversal ambiente. Esto implica que se sigue desarrollando un enfoque tradicional de la enseñanza, aun cuando se observan tendencias al cambio, pues se fomentan el trabajo cooperativo y se potencian los valores; Existe poca vinculación escuela-comunidad, lo cual significa que el proceso de aprendizaje sobre cuestiones inherentes al ambiente se reduce al ámbito escolar, principalmente al aula; El desarrollo de las áreas se percibe como desvinculado de los ejes transversales. Particularmente, el eje ambiente se concibe como una disciplina aislada que no impregna todo el currículo. Aquí subyace una visión mecanicista, pues dicho currículo está fragmentado.

El siguiente estudio internacional fue desarrollado por Piza, Aparicio, Rodríguez & Beltrán (2018) en la Ciudad de Guerrero – México, que se denominó: Transversalidad del eje “Medio

ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro. El objetivo de este trabajo fue diagnosticar la presencia del eje transversal “Medio ambiente” en el perfil de egreso y en las unidades de aprendizaje de la Licenciatura en Contaduría de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) como una vía para lograr la sustentabilidad en el currículo. Es una investigación de enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y exploratorio, para la cual se realizó un muestreo probabilístico estratificado de las seis academias que integran el programa.

Además, durante el periodo mayo-diciembre de 2016, se aplicó el instrumento Diagnóstico sobre vinculación del eje transversal “Medio ambiente” al coordinador del programa educativo para conocer su percepción sobre la vinculación del eje transversal en cuestión con el perfil de egreso; aunado a ello, este mismo instrumento se aplicó a 17 docentes (25 %) para analizar el mismo número de unidades de aprendizaje (34 %). El coordinador refiere que de 13 elementos que integran el eje “Medio ambiente”, 3 no se vinculan, 9 están parcialmente vinculados y 1 está poco vinculado. En relación con los docentes, para el 83 % existe algún grado de vinculación, mientras que para el 17 % no la hay. En el caso de las academias, sólo Contabilidad General presenta un 25 % de muy vinculada; en contraparte, la de Inglés se considera como no vinculada. Lo anterior muestra la diferente percepción entre el coordinador y los docentes del programa, así como la desarticulación y departamentalización de las unidades de aprendizaje que no contribuyen al logro del perfil de egreso; también que el docente prioriza los temas disciplinares sobre los ambientales. Se concluye que transversalizar el currículo con este emergente social es una vía para que los educandos cuenten con una formación integral para la atención de los problemas que aquejan al planeta, en dirección al desarrollo sustentable.

A continuación se presentan diversos estudios relacionados con la investigación, específicamente en cuanto a la integración curricular de educación ambiental en la educación colombiana:

En Bogotá, para la Universidad Libre, Cuellar (2016), tituló su estudio de maestría: La gestión académica en la apropiación del PRAE como proyecto transversal en la institución educativa Marco Antonio Carreño Silva. Esta propuesta de gestión académica para el PRAE surge de la necesidad de empoderarlo y fortalecerlo en la Institución educativa Marco Antonio Carreño Silva, a través del diagnóstico y de las necesidades de la misma. Ya que aunque cumple la norma con la presencia de un proyecto ambiental escolar le falta organización, sistematización y participación por parte de la comunidad educativa, sobre todo de los estudiantes que no muestran interés, ni preocupación por problemáticas ambientales, además varios docentes del colegio trabajan de forma desarticulada la educación ambiental. Esta se apoya en procesos de planeación estratégica, ciclo PHVA, el análisis del contexto institucional desde los documentos PEI y PRAE para la determinación de líneas de trabajo desde el proyecto ambiental.

El diseño de gestión académico propuesto para el PRAE plantea tres líneas de trabajo: Línea de clubes ambientales, línea de la interdisciplinariedad y la línea de Semillero de Investigación. Las cuales mediante un trabajo interdisciplinar y transversal formulan actividades, la integración de las áreas fundamentales en la educación ambiental y el PRAE, promueven la investigación formativa a través del Semillero de Investigación Ciencia, tecnología, Sociedad y Ambiente y lo más importante incentivan a los estudiantes a conocer y aplicar los valores ambientales para el cuidado y conservación del ambiente para las próximas generaciones.

En Manizales, Velásquez (2017), realizó su trabajo de grado de Maestría titulado: La educación ambiental, una reflexión en torno a la relación entre comunidad educativa y medio ambiente, desde los imaginarios colectivos y espacios de la Institución Educativa Playa Rica, en el Municipio El Tambo-Cauca. La investigación, pretendió realizar un análisis del estado en el que se encuentra la temática de la educación ambiental en la institución educativa Playa Rica, ubicada en el municipio del El Tambo Cauca. Para lograr este objetivo se utilizaron un grupo de estrategias de recolección de la información como son: la entrevista semi estructurada, la entrevista estructurada, las entrevistas asociadas con la investigación tipo Survey (encuestas), se establecieron unas sesiones para desarrollar una indagación a nivel de grupo focal, se posibilitó un análisis documental en torno al proyecto ambiental denominado: “Educar para crecer en un ambiente mejor” y consecuentemente se hizo una revisión minuciosa de los planes de estudio adelantados dentro de la institución educativa.

A través de la presente investigación se pudo vislumbrar que el asunto de la educación ambiental desarrollada dentro de la institución educativa Playa Rica, presenta algunas falencias como la ausencia de una cultura ambiental por parte de los estudiantes y comunidad en general, generándose al proliferación de residuos sólidos sobre las instalaciones de la escuela, de igual forma se observó que se hace vital la necesidad de ajustar la educación ambiental hacia una perspectiva transversal, que implique verdaderos cambios, hacia una conciencia y una cultura ambiental dentro del imaginario de la comunidad educativa de Playa Rica.

También en el ámbito nacional, específicamente en Villavicencio, Cortés & González (2017), realizaron una investigación titulada: Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. El objetivo de esta investigación fue comprender los aspectos institucionales que promueven o dificultan la transversalidad de la dimensión ambiental en el currículo de la

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, de la ciudad de Villavicencio, Colombia. El estudio se realizó desde el paradigma de la complejidad, mediante un estudio de enfoque mixto en la modalidad de diseño anidado concurrente (DIAC), en que se tomaron simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos. Se identificaron aspectos importantes para plantear la transversalidad de la dimensión ambiental en el currículo.

Los resultados muestran la necesidad de un modelo pedagógico institucional que responda a un anhelo emancipador, al fortalecimiento conceptual sobre ambiente y al papel transformador de la educación ambiental en el currículo desde la transversalidad. En los planes de área se encontraron elementos conceptuales que se pueden relacionar con la visión sistémica, principalmente desde las Ciencias Sociales y Naturales, lo cual posibilita una transversalidad ambiental en el currículo desde conceptos emergentes en el análisis. De otra parte, se requiere propuestas pedagógico didácticas que contemplen diálogo de saberes y coherencia entre actitudes y comportamientos ambientales dirigidos a la comunidad educativa. En este orden, la estrategia PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) es reconocida en el desarrollo de la educación ambiental pero existen limitaciones metodológicas para el avance hacia la transformación de actitudes ambientales.

El siguiente estudio fue desarrollado en Bogotá, por Alvarado (2017), titulado: Diseño de una estrategia de gestión curricular para transversalizar la competencia ambiental en el Colegio Ricaurte-Concejo. Este trabajo de investigación implementó una estrategia de gestión curricular para transversalizar la competencia ambiental en el Colegio Ricaurte-Concejo en un período de dos años. La estrategia de gestión de la curricular permitió la inclusión de componentes ambientales en las diferentes asignaturas del currículo de la institución y un cambio en los documentos principales del horizonte institucional Para fortalecer los aspectos fundamentales de

la competencia ambiental el elemento esencial en la implementación de esta estrategia fue mediante el diagnóstico del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) existente en la institución y la identificación de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la dimensión ambiental en el Colegio Ricaurte.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y de tipo investigación acción en la cual se propone realizar una reflexión profunda, comprensión e intervención por parte del profesor sobre la inclusión de la competencia ambiental dentro del currículo de la institución y de esta manera fortalecerla en los estudiantes del Colegio Ricaurte. Los instrumentos de recolección de datos permitieron caracterizar el PRAE de la institución, diseñar implementar y evaluar la estrategia de gestión curricular desde el componente curricular mediante el establecimiento de indicadores que permiten validar su incidencia en el fortalecimiento de la competencia ambiental.

Mora (2018), desarrolló un estudio de Maestría para la Universidad de Tolima, titulado: Propuesta curricular y articulación de la educación ambiental (PRAE) como eje transversal en el proyecto educativo institucional (PEI), desde un enfoque sociocrítico y transversal en básica primaria sede Simón Bolívar de la Institución Educativa Técnica San José en el Municipio de Fresno Tolima. La presente investigación fue de corte cualitativo y cuantitativo, la cual se desarrolló en la Institución Educativa Técnica San José del municipio Fresno Tolima sede Simón Bolívar dirigido a estudiantes de básica primaria de grado primero a quinto, padres de familia, docentes, directivos docentes y administrativos. El propósito fue crear una propuesta donde se evidenció la construcción de la malla curricular con las cuatro áreas fundamentales (Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales) de forma participativa con los diversos actores de la comunidad educativa a partir de las siguientes herramientas: prueba diagnóstica, encuestas, entrevistas y grupos focales, que sirvieron como fuente de información para comprender las

percepciones y conocimiento que tienen los actores involucrados en la investigación sobre la Educación Ambiental (EA) y el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).

De igual forma, se integró diversos elementos de la pedagogía no tradicional como enfoque sociocrítico y transversal para un aprendizaje significativo acerca de la EA relacionada con su cotidianidad y su entorno, y el PRAE de tal forma que continúe contribuyendo a mitigar las problemáticas que se vienen presentando al interior de la institución, entorno y municipio; y a mediano plazo aportar conocimiento para la construcción de políticas públicas en pro de un ambiente sustentable.

En el ámbito local, es muy limitado el desarrollo de investigaciones orientadas al estudio de la educación ambiental como uno de los ejes transversales de las situaciones didácticas por parte de los profesores, pero fue posible indagar en una investigación.

Por ello, es importante hacer referencia a Camacho (2018), quien desarrollo en Cúcuta un estudio titulado: Las unidades didácticas en educación ambiental desde el estudio de la realidad local. El trabajo de grado se presentó partiendo con el objetivo general de proponer las unidades didácticas en educación ambiental desde el estudio de la realidad local de la Institución Educativa María Auxiliadora, ubicada en Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia. En cuanto a la metodología, se desarrolló basándose en los fundamentos del paradigma cuantitativo, bajo el nivel de investigación descriptiva, con un diseño de campo. Para el procesamiento y la comprobación de la realidad problemática se aplicó un instrumento de recolección de información tipo escala de Lickert conformado por veintisiete (27) ítems y cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi Siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca. Se procedió al proceso de validez y confiabilidad, que otorgó un nivel de magnitud de 0,86, para luego aplicarlo a la

muestra conformada por cuarenta docentes de la institución seleccionada. Asimismo se elaboraron conclusiones y recomendaciones, ajustadas a los resultados, para dar pie a la propuesta innovadora centrada en diseñar un plan de acción para el uso de unidades didácticas en educación ambiental desde el estudio de la realidad local en la Institución Educativa María Auxiliadora.

Para la Universidad Francisco de Paula Santander, Contreras, Bautista, Carvajal & Buitrago (2018), realizaron el estudio titulado: Desarrollo, innovación y creatividad a través de la educación ambiental en la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora De Belén. La educación ambiental ha sido definida como «la acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a tomar conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Por tal motivo el proyecto busca diseñar estrategias de formación interdisciplinarias como metodología innovadora en la enseñanza. De igual forma aspira a propiciar la valoración del medio ambiente mediante, la divulgación en diferentes aspectos y medios e intercambiar experiencias que ayude a que se valore el entorno ecológico y los educandos construyan su propio conocimiento, siendo altamente creativos y aportando ideas para la conservación y forma de su aprovechamiento. Con este proyecto se pretende responder las falencias encontradas, logrando el fomento y ampliando la información a los demás cursos. Sin embargo, en el momento se efectúa en el grado 4, en donde se da a conocer la importancia de la educación ambiental desde su escuela y lo considerable que es para el mundo, el cuidado que se debe tener ya que es responsabilidad de todos trabajar para cuidar la tierra para que no se desmorone y lograr una mayor calidad de vida.

Por su parte, Díaz (2019), desarrolló un estudio de maestría para la Universidad Francisco de Paula Santander, titulado: Caracterización de las prácticas pedagógicas para la protección y conservación del medio ambiente, en la institución educativa colegio santo ángel del corregimiento de Guamalito, Norte de Santander. Esta propuesta tiene como finalidad caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes desde la orientación de una cultura ambiental con el fin de formular una propuesta pedagógica a través de acciones, en donde los estudiantes comprendan y vean la necesidad de apropiarse de su hábitat, reconociendo que la conservación del ambiente es un quehacer diario, en el que se deben promover hábitos para la protección y cuidado de las especies y las poblaciones de vida silvestre para garantizar su permanencia, y a su vez mejoren su comportamiento y respeten los elementos naturales que hay alrededor.

Se planteó como objetivo principal caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes para la protección y conservación del medio ambiente en la Institución Educativa Colegio Santo Ángel, del corregimiento de Guamalito, Norte de Santander. Se llegó a la conclusión que la propuesta didáctica para el fortalecimiento los proyectos educativos ambientales de las Instituciones educativas de la Zona del Catatumbo, Norte de Santander, es una pequeña contribución, para fomentar la educación ambiental, con el fin de concientizar y prevenir la problemática ambiental que afectando a todos los seres vivos y a los ecosistemas que comparten el contexto de la región del Catatumbo.

Otro estudio local, fue realizado por Espinoza & Díaz (2019), titulado: Análisis de la educación ambiental en la Institución Educativa Campo Dos desde la perspectiva de trabajo social. La investigación realizada analiza el proceso socioeducativo ambiental dentro del marco de las relaciones de la comunidad educativa en la Institución Colegio Integrado Campo Dos con

el medio ambiente, se tomó como muestra diez (10) estudiantes del grado noveno (9°) y diez (10) estudiantes del grado decimo (10°) en conjunto de dos (2) docentes y dos (2) padres de familia, para llevar acabo el presente trabajo se aplicó una entrevista semiestructurada, la observación no participante y los grupos focales. Los datos indagados reflejan que se carece de formación y capacitación educativa ambiental, además de poseer múltiples problemáticas ambientales que requieren atención especial; así mismo esta comunidad educativa evidencia dificultad para acceder a beneficios brindados por los entes gubernamentales y no gubernamentales (Secretaria de educación, Alcaldía, CORPONOR, ONG'S) debido a la presencia de conflictos territoriales que no permiten el desarrollo social, educativo, cultural y ambiental de la zona, derivando el desconocimiento de estrategias y proyectos que apoyen actividades de promoción dentro del escenario de la sostenibilidad. Se sugiere la creación de dinámicas pedagógicas hacia la comunidad donde impulsen la participación y gestión social

2.2 Bases Teóricas

Las investigaciones tienen el carácter de científicidad y rigurosidad que les caracteriza y por ello, debe otorgársele a partir de la o las teorías que sustentan el estudio desde el enfoque donde se prescribe el objeto de estudio. En este caso, la educación ambiental por tratarse de un proceso donde se propician conocimientos, habilidades, valores y actitudes de conciencia hacia el uso adecuado de los elementos que conforman el ambiente, está íntimamente relacionada a la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

En la postura de Coll (2002), “la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje se vincula, pues, claramente, con un planteamiento curricular abierto y flexible que rompe con la tradición de currículos cerrados y altamente centralizados” (p.23). Según esto, el constructivismo

abre espacios de integración curricular donde la transversalidad hace énfasis y es uno de los principios fundamentales para lograr un verdadero enfoque didáctico basado en el protagonismo de los agentes educativos, como sujetos activos de los procesos que conforman el acto pedagógico.

Tomando en cuenta la importancia de la teoría constructivista, Velásquez (2009), explica lo siguiente:

En el sistema educativo colombiano existen diferentes proyectos de carácter transversal: la formación en valores, la educación sexual, el emprendimiento, la prevención y atención de desastres, y la educación ambiental; esta última entendida como el proceso de formación permanente a través del cual las personas y las colectividades adquieren los conocimientos, actitudes y valores necesarios para conocer y comprender su medio, sensibilizarse y actuar sobre él. (p.37)

Desde esta perspectiva, la educación ambiental es un eje transversal de currículo escolar Colombiano, por tal motivo, al describirse de esa forma, se sustenta en el constructivismo para darle el protagonismo que posee desde su integración en las diversas áreas del saber, y lograr el desarrollo de competencias tanto en docentes como estudiantes para alcanzar actitudes, habilidades y elementos conceptuales relativos al cuidado, preservación del contexto natural donde hacen vida.

Sumado a esto, Novo (citado por Coll, 2002), dentro del constructivismo existe relación con la importancia de las competencias para la formación integral, y desde la óptica del abordaje de problemáticas ambientales, establece este enfoque de enseñanza como aquel que:

Conviene considerar que, en realidad, los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por las personas se considera esencial para su desarrollo y socialización. Estos saberes culturales toman forma como conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, valores, creencias, actitudes, intereses, etc., de un modo amplio. Al plantearse su inserción como contenidos curriculares se impone, consecuentemente, la selección de aquellos que son considerados más relevantes para el proceso de aprendizaje y que requieren de una ayuda para ser incorporados correctamente. (p.233)

Según esto, la atención y revisión de problemáticas socio ambientales, requiere la capacidad de los docentes de convertirse en mediadores y promotores de condiciones didácticas significativas donde los estudiantes puedan evidenciar las realidades del contexto escolar, comunitario y familiar, desde los conocimientos previos y situaciones propias de dichos entornos para lograr proponer soluciones y alternativas en la búsqueda de fortalecer principios y valores para la preservación y cuidado del ambiente.

Con relación a la teoría constructivista, es importante acotar la visión presentada por la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, quien propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana desde los contextos donde se desenvuelve el niño(a). Según esto, Bronfenbrenner (1987) expone que:

Las diferencias entre el hogar y la institución infantil no se limitan al microsistema. En el nivel del mesosistema, la institución está mucho más aislada de otros entornos que el hogar, de manera que el niño tiene menos probabilidades de adquirir experiencia en otros ambientes. En cuanto al exosistema, el personal y las prácticas de una institución son menos susceptibles

a las influencias de la comunidad externa y se adaptan menos a las modificaciones e innovaciones que interesan a la transición del niño a otros entornos. Por último, desde el punto de vista de los valores y expectativas culturales, el hecho de ser educado en una institución lleva consigo un estigma que puede convertirse en una perspectiva inevitable de fracaso. (p.182)

Según esto, la capacidad del ser humano está encaminada a la relación equilibrada del mismo con respecto al ambiente donde se encuentre. Es decir, la realidad social, ambiental, familiar, educativa y cultural debe estar integrada para la formación integral del individuo. Por ello, la teoría de Bronfenbrenner se identifica con el estudio, debido a que, la participación de diversos actores (miembros del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema) conforma la base fundamental para la planificación y ejecución de proyectos pedagógicos relacionándolos con el eje transversal ambiental, esto, se ve representado por la participación protagónica que deben tener dichos actores educativos.

Además de esto, la teoría de Bronfenbrenner considera la filiación de los distintos sistemas sociales como espacios de correlación entre las situaciones que emergen en cada ambiente específico. Por ello, Bronfenbrenner (1987) plantea dentro de la concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica lo siguiente:

Además del hogar familiar, el único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución infantil. Desde una perspectiva ecológica, la existencia de tal contexto es importante porque ofrece la oportunidad de investigar la influencia que un entorno primario contrastante produce en el curso del desarrollo, a través de la infancia, la adolescencia, y a veces más allá, durante la

madurez y la ancianidad. (p.155)

Con relación a ello, no solo la familia o el entorno familiar son pieza fundamental en la construcción del ser humano en todas sus etapas de maduración y desarrollo, lo cual trae consigo una característica ecologista de la realidad social. La escuela permite entonces lograr esa adecuación del individuo al funcionamiento del ambiente desde sus diversos planos, siendo un elemento de suma relevancia en cuanto a la formación emocional, actitudinal, cognitiva y procedimental.

2.3 Marco Conceptual

2.3.1 La Transversalidad curricular. El fenómeno de la globalización ha generado procesos de cambio en diversos aspectos de la actuación y formación humana, uno de ellos, es el ámbito educativo, así pues, Tobón (2013) afirma lo siguiente:

La sociedad del conocimiento es la sociedad que ha empezado a emerger en el mundo y que se tiene como meta construir para resolver los grandes problemas de la humanidad, como la violencia en todas sus manifestaciones, la destrucción del ambiente ecológico, la corrupción, el desempleo, la desnutrición, la baja calidad de vida que afecta a muchas poblaciones, etcétera, mediante la búsqueda, procesamiento, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento a través de diferentes medios. (p.04)

Desde esta perspectiva, las realidades socioculturales permiten evidenciar la necesidad de cambios e innovaciones, donde los individuos sean protagonistas en la búsqueda de soluciones teóricas y prácticas integrando diversos saberes para lograr mitigar problemáticas que afectan el normal desenvolvimiento en la vida diaria, visto así, podría decirse que, los nuevos paradigmas

de la educación, están orientados a la interdisciplinariedad como eje para la integración y producción de conocimientos socio formativos.

En este sentido, la transversalidad requiere factores asociados directamente con el currículo escolar, así lo afirma Novo (2008):

La educación ambiental se integra como un elemento dinamizador que obliga al sistema curricular a ajustarse o reorganizarse de acuerdo con los principios inspiradores de dicho movimiento educativo. No se trata, como decíamos, de «añadir» temas o de «sumar» nuevas perspectivas. Tales estrategias, si bien resultan necesarias, son, a nuestro modo de ver, insuficientes. La verdadera integración se produce cuando se consigue ambientalizar el currículo, algo mucho más radical e innovador, que afecta fuertemente al sistema en su globalidad. ¿Qué entendemos por «ambientalizar el currículo»? En nuestra opinión, ello significa ajustarlo coherentemente a los principios éticos, conceptuales y metodológicos que inspiran la educación ambiental, de modo que todo él, en su conjunto, responda a las exigencias y posibilidades de este movimiento innovador. (p.227)

Desde el proceso de socioformación armonizado por la transversalidad, el currículo escolar ha pasado de ser una guía academicista para convertirse en un modelo didáctico interdisciplinar, adaptado a los requerimientos e intereses de los jóvenes, con base en las realidades contextuales desde un orden ético, conceptual y metodológico, abordando los fenómenos locales, nacionales y globales, además, de la necesidad de incluir saberes necesarios para la vida en la sociedad actual, como el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la investigación, la cultura popular y la educación ambiental,

Ahora bien, el currículo pasa a ser de un modelo parcelado de áreas académicas a un modelo de integración de saberes con ejes integradores o transversales que se interrelacionan y generan herramientas para los docentes en el desempeño escolar. Con relación a esto, la transversalidad curricular la explica Carbonell citado por Calvo & Gutiérrez (2007), como:

La reactualización del discurso del conocimiento integrado globalizado e interdisciplinar y el replanteamiento de la educación ética moral humanística, cuya nueva presencia en la realidad pedagógica actual puede contribuir a vivificar y renovar notablemente la realidad escolar, a la luz de los nuevos retos sociales y culturales, de la diversidad de contextos socioeducativos y de las aportaciones pedagógicas más rigurosas y creativas que diversos colectivos han ido fraguando en los últimos tiempos. Las situaciones de trabajo en muchos casos obligarán a salir de la escuela y exigirán replantearse totalmente las formas de organización del tiempo, las posibilidades de uso del espacio y de los recursos disponibles, los modelos de interacción interpersonal, los cauces de comunicación, las estrategias de intervención didáctica, así como las modalidades de evaluación y seguimiento de los procesos de cambio de actitudes y de toma de decisiones. (p.08)

Hacer referencia a la transversalidad requiere la apertura al cambio en los espacios educativos. La aplicación del currículo tradicional consiste en el desarrollo de áreas académicas específicas desde una visión de planteamiento y desarrollo de contenidos rigurosos, sin el uso de estrategias de intervención pedagógica para la correlación de dichos contenidos con situaciones de la vida diaria; en cambio, al transversalizar el currículo, los saberes son asociados con las realidades socioculturales y contextuales de los niños y jóvenes, lo cual permite adaptar y proyectar lo aprendido con la resolución de problemáticas de la vida diaria, es decir, un aprendizaje contextualizado y competente para la vivir en una sociedad cambiante.

La transversalidad curricular tiene dos connotaciones que le dan rigurosidad y una gran caracterización de elementos para ser incorporados en los espacios educativos, uno de ellos es según Calvo & Gutiérrez (2007):

Su relevancia social. Puesto que en ellas se recogen las demandas más novedosas y actuales de una sociedad cambiante que continuamente está generando nuevas necesidades educativas en sus ciudadanos. Estas nuevas dimensiones educativas hacen referencia a los conflictos y problemas vigentes que, a diario, aquejan a las sociedades modernas y, por consiguiente, desde los ámbitos educativos deben ofrecerse respuestas urgentes encaminadas a una toma de decisiones personales y colectivas en materia de: violencia, coeducación, subdesarrollo, discriminación étnica, injusticia social, desigualdad, consumismo, degradación de las condiciones de habitabilidad y salud, exposición a riesgos, destrucción de los valores naturales y explotación desorbitada de los recursos naturales del entorno. (p.110)

El aspecto social es trascendental dentro de la transversalidad curricular, debido a que, los aprendizajes y competencias alcanzadas por los estudiantes desde el desarrollo de las acciones pedagógicas planteadas por el docente, encaminan la generación de actitudes, motivaciones, conocimientos y habilidades sociales para el abordaje de situaciones y fenómenos complejos globales, nacionales y locales que han impactado en el desenvolvimiento de la sana convivencia de los seres humanos, de allí, se incentiva el pensamiento complejo y la integración sociocultural en los contextos escolares y comunitarios.

Asimismo, otro elemento preponderante en el desarrollo de la transversalidad curricular de acuerdo con Calvo & Gutiérrez (2007), es:

Su compromiso ético. Lo novedoso de lo transversal radica fundamentalmente en la incorporación de una perspectiva ética y de un posicionamiento crítico ante la realidad, frente al clásico tratamiento conceptual inspirado en la idea de globalización de las diferentes materias, que enfocaba los procesos educativos desde perspectivas interdisciplinarias eminentemente cognitivas que tomaban como pretexto un centro de interés o núcleo temático común sobre el que precipitaban, de forma globalizada, las diversas materias y asignaturas del conocimiento escolar. Sin dejar de lado los dominios cognitivos ni la formación estrictamente intelectual, estas nuevas dimensiones curriculares ponen su énfasis muy especialmente en otras esferas de lo educativo tales como las proyecciones afectivas, las percepciones individuales y colectivas, las relaciones interpersonales, las interacciones con el entorno natural y construido, los procedimientos de participación en la comunidad y la toma de posiciones personales ante un conflicto o situación problemática determinada. (p.110)

Desde esta apreciación, el carácter ético de la transversalidad, reviste la necesidad de incorporar aspectos emocionales, actitudinales y valores sociales a la formación de los estudiantes en los niveles del sistema educativo. Permite abandonar la creencia del aprendizaje rígido y conceptual del currículo tradicional proyectado por el currículo tradicional, y permite la difusión de experiencias didácticas y formativas basadas en la resolución de problemáticas desde la conciencia humana y el reconocimiento de lo positivo y lo cambios a situaciones negativas que se evidencian en la realidad social, escolar y comunitaria.

En concordancia con lo anterior, Beane (2010) insiste en la necesidad de lograr la transversalidad curricular a través de la integración de los siguientes elementos:

En primer lugar, el currículo se organiza en torno a problemas y temas que tienen una importancia personal y social en el mundo real. En segundo lugar, se debe centrar en la propia vida y no en un información fragmentada encerrada entre los límites divisorios de las áreas disciplinares. Así, implica un cambio de paradigma más auténtico que el que normalmente se ha tenido por tal. (p.39)

En resumen, la transversalidad curricular aboga por la integración de las áreas disciplinares y los ejes que son fundamentales para el desenvolvimiento escolar en el desempeño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir, la formación se convierte en un proceso complejo en la conformación de acciones pedagógicas con una visión globalizadora y relacionada con las realidades contextuales locales, nacionales y globales de la época actual.

2.3.2 La Educación ambiental. Frente al proceso de globalización, uno de los temas pendientes para el sistema educativo es la educación ambiental. Este eje transversal dentro de los currículos a nivel mundial posiblemente se ha relegado debido a los avances científicos y tecnológicos, pero por ello, no pierde relevancia dentro de la formación integral de los niños y jóvenes, de acuerdo con ello, la educación ambiental tiene una connotación específica de acuerdo con la postura de Delgado (2002):

Para la educación ambiental es fundamental tomar en consideración las variables globales que conforman la dinámica del problema los enfoques político-sociales de lo ambiental en la actualidad; empero, las acciones educativas no pueden concebirse como fórmulas globales y externas al individuo de cada contexto cultural. La educación ambiental no pretende cambiar

ideas aisladas en la mente humana ni producir una reorientación de su idealidad en favor del entorno: el elemento cognitivo persigue objetivos prácticos transformadores. La educación se orienta a producir un cambio en la mentalidad del ser que conduzca a la realización de acciones prácticas en la diversidad de aquellos entornos en los que desarrolla su práctica cotidiana. (p.136)

Es decir, la educación ambiental abarca la formación ética del individuo desde diversas realidades que abordan el uso de los recursos y espacios sionaturales. Más allá de la conservación o limpieza de lugares afectados por la contaminación y las malas prácticas del ser humano en su contexto, esta dimensión de la educación insiste en la generación de una conciencia ecológica basada en el tratamiento de la naturaleza para la prevención y de situaciones que sean nocivas para la salud y el sano desarrollo de la vida en sociedad, desde lo global, regional, nacional y local, sumado al impacto de las decisiones políticas que pueden llegar a incidir en la realidad sionatural.

Por su parte, los objetivos de la educación ambiental son referentes fundamentales, partiendo de la UNESCO en su Seminario Internacional de Educación Ambiental (1975) plantea como objetivos fundamentales de la educación ambiental los siguientes:

Toma de conciencia. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos.

Conocimientos. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica. Actitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el

medio ambiente que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento. Aptitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales. Capacidad de evaluación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos. Participación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto. (p.16-17)

De acuerdo con los objetivos de la educación ambiental, el primero de ellos se refiere a la toma de conciencia, que atañe la necesidad de generar patrones de comportamiento razonable hacia el uso y de los recursos naturales y su cuidado, asimismo, los conocimientos son esenciales para lograr entender los procesos inherentes a los diversos espacios naturales y así darle el tratamiento correcto. Con respecto a las actitudes, éstas deben desempeñarse con relación al valor que debe darse al ambiente como espacio de convivencia a partir de acciones coherentes para generar medidas que mitiguen la degradación y destrucción del mismo. En el caso de la capacidad de evaluación, es deber del sistema educativo propiciar la indagación constante con respecto a problemáticas socioambientales, sus causas y consecuencias, para poder consolidar la integración de diversos actores sociales y escolares en la presentación de soluciones hacia dichas situaciones negativas.

En el caso de a quien se dirige la educación ambiental, Briones (2004), establece dos sectores fundamentales para su implementación:

El sector de la educación formal. Comprende los alumnos de enseñanza preescolar, primaria, secundaria y superior, así como el personal docente y los profesionales del medio ambiente que siguen cursos de formación y perfeccionamiento. El sector de la educación no formal. Comprende los jóvenes y adultos (individual y colectivamente) de todos los sectores de la población, como las familias, los trabajadores y el personal de gestión y dirección, tanto en la esfera del medio ambiente como en otras esferas. (p.33)

La educación ambiental es una dimensión que debe estar dirigida a la población en general, por ello, el sector de la educación formal posiblemente es el que tiene mayor contacto con situaciones formativas relativas al uso, cuidado, preservación y conservación de los recursos naturales y el entorno socionatural, pero, es deber de las instituciones no gubernamentales y gubernamentales hacia el fomento de habilidades, actitudes y conocimientos para la educación ambiental en todos los contextos sociales, es decir, la familia, comunidad, instituciones, empresas, entre otros.

Como se ha dicho, la educación ambiental más que buscar soluciones a problemáticas ya establecidas en los espacios socionaturales, debe ser un eje transversal que genere actitudes de preservación, cuidado y conservación para tratar de evitar dichas situaciones, por ello Pedraza & Medina (2001) consideran la necesidad de concebir la formación ambiental en los contextos escolares desde lo siguiente:

Ambientales. Relacionadas con el momento que se vive, analiza los porqué de la explotación de recursos, la modificación del medio para subsistencia o la poca valoración de los recursos existentes. Sociales. Relacionan el ambiente con el progreso social y las condiciones de vida, la explotación indiscriminada de recursos con los niveles de pobreza y miseria, las causas de

los asentamientos humanos en zonas inadecuadas, la violencia, entre otros aspectos.

Económicas. Es necesario conocer y participar en la elaboración de los planes de gobierno local o regional, conocer las inversiones, hacer seguimiento a la ejecución de las obras, apoyados en la participación comunitaria y en la veeduría ciudadana. Políticas. Las decisiones políticas afectan directamente la conservación y preservación del ambiente, se necesitan decisiones acordes con las necesidades de la comunidad. (p.61)

Cada uno de estos elementos, son preponderantes para la evolución de la educación ambiental, en el caso de los ambientales propiamente dichos, se debe indagar de dónde provienen las problemáticas del entorno, y desde el ámbito social, como afectan la calidad de vida y el entorno socionatural al desenvolvimiento de la vida en sociedad. Con respecto a los aspectos económicos, resulta conveniente realizar propuestas para la creación de organizaciones ambientalistas apoyándose en las políticas públicas, a través de la inversión local y nacional de los entes encargados de la preservación y cuidado del ambiente.

2.3.3 La transversalidad curricular en la educación ambiental. El hecho de la educación ambiental sea un referente curricular para las áreas académicas del currículo escolar, es sinónimo de relevancia teórica y práctica dentro de los procesos pedagógicos, así lo establece Calvo & Gutiérrez (2007), al expresar la importancia de ambientalizar el aula de clase desde la transversalidad:

En este nivel aparece el concepto de área transversal como un tipo de estructuras curriculares engarzadas con las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes claros de objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias y salvaguardar sus interconexiones. Sobre ellos pivotan en bloque las

competencias básicas de cada asignatura con la intención de generar cambios en su interior e incorporar nuevos elementos. (p.112)

Según esto, la educación ambiental se convierte en un elemento conceptual, procedimental y actitudinal de cada una de las áreas disciplinares del currículo y por ello se implementa a partir de como un entramado interrelacionado e integrado de acciones pedagógicas basándose en saberes específicos adaptados a conocimientos y valores para el cuidado y prevención del ambiente. Con respecto a la programación didáctica, se plantean proyectos educativos instituciones o proyectos pedagógicos de aula para su desarrollo, ejecución y evaluación.

Con relación a los modelos que se relacionan con la transversalidad en la educación ambiental, existen dos específicos, el primero de ellos lo explica Gutiérrez (citado por Calvo & Gutiérrez, 2007):

La Transversalidad interdisciplinar. La Educación Ambiental se concibe como un área de conocimiento con entidad propia donde precipitan aportaciones del resto de asignaturas escolares y disciplinas académicas. Adquiere el estatus de asignatura integrada en los diversos niveles del currículum escolar, con unos contenidos específicos que deberán ser tratados a lo largo del curso con idéntica prioridad a la que se asigna a otras materias escolares tales como las matemáticas o las ciencias. Son contenidos propios de la EA como asignatura: la contaminación, la lluvia ácida, el efecto invernadero, los cambios climáticos, el ruido, el agotamiento de los recursos naturales, el urbanismo, el reciclaje de residuos sólidos y líquidos, el ahorro energético, los Parques Naturales y Zonas protegidas, el tráfico en las grandes ciudades. (p.113)

En lo que corresponde a la transversalidad interdisciplinar, la educación ambiental se orienta como un curso o área académica más perteneciente al currículo escolar, está organizada a través de contenidos, objetivos, elementos pedagógicos, estrategias, recursos y medios para la evaluación de los aprendizajes, es decir, tiene su presencia como una unidad curricular de los diversos programas de estudio. Por otra parte, el mismo Autor, Gutiérrez (citado por Calvo & Gutiérrez, 2007), aclara el otro modelo de la siguiente manera:

Transversalidad multidisciplinar, transdisciplinar o intradisciplinar. La Educación Ambiental pierde su carácter de materia específica para convertirse en materia integrada que invade todas las esferas del conocimiento escolar institucionalizado. Existen además dos posibilidades para esta perspectiva multidisciplinar: Transversalidad multidisciplinar clásica (en cada unidad didáctica de las diversas asignaturas aparecen contenidos ambientales); Transversalidad como principio didáctico de conexión disciplinar con los contenidos propios de cada área específica (donde las matemáticas pueden ser enfocadas desde una perspectiva de la educación ambiental: la estadística, la resolución de problemas aritméticos y la geometría pueden enfocarse incorporando como campos de reflexión y datos reales, los propios de las problemáticas ambientales del entorno). (p.114)

Según lo citado, la transversalidad multidisciplinar, le añade a la educación ambiental el rasgo de omnipresencia interna en las áreas del conocimiento que conforman el currículo como tal, en este sentido, ya no es una materia con contenidos y objetivos específicos, sino, está integrada en cada una de las planificaciones pedagógicas específicas, y puede ser de dos maneras, la forma clásica, donde se incluyen actividades ambientales dentro de las unidades didácticas, o, donde los contenidos de cada área o disciplina utilicen datos, hechos o fenómenos ambientales para el desarrollo de las clases.

2.3.4 Valores y actitudes ambientales dentro de la transversalidad. A partir de lo establecido con respecto a la importancia que tiene la educación ambiental en el ámbito formativo, es necesario ahondar en los postulados específicos de la formación del ser humano en armonía con el ambiente, por ello, Grana (2001), establece que, como eje transversal:

Estudia las relaciones de los seres vivos con su ambiente y los ecosistemas, que incluye las relaciones entre si y los efectos directos e indirectos de esas relaciones. Estas relaciones varían según las características de las poblaciones, ambientes y ecosistemas. (p.16)

Según esto, la educación ambiental como un referente ético, permite reconocer las relaciones las cuales evidencian la realidad socio natural, es decir, las interacciones que ocurren entre el contexto donde se desenvuelven los individuos. Por ello, a partir de la promoción de diversos valores permite la intervención y gestión en el espacio ambiental para consolidar mejoras en la interacción de los seres humanos con los contextos, y que dicha dinámica mejore en cuanto al manejo de recursos naturales.

Ahora bien, los valores ambientales surgen por la necesidad de afrontar los graves fenómenos ambientales, provocados o no por el ser humano, que sacuden día a día a planeta tierra. Según esto, la Caride & Meira (2001) expresan lo siguiente: “Sucede con frecuencia que solo somos capaces de percibir o experimentar actos aislados, sin que tengamos capacidad para valorar su inserción en un contexto más global o en el conjunto de las secuencias que lo encadenan” (p.12). En tal sentido, los fenómenos del ambiente, en su gran mayoría, ocurren debido a un largo tiempo de destrucción del entorno natural por parte de los seres humanos, y, de continuar el uso desmedido de los recursos, la destrucción de la tierra va ser inminente, de allí, la necesidad de promover valores ecológicos en los niños y jóvenes de hoy, para que tengan una conciencia

naturalista en el mañana.

Con base en lo anterior, la preservación del ambiente es uno de los objetivos fundamentales que deben promoverse a partir de valores y actitudes con los estudiantes, por ello, Méndez (1999), expresa que: “La preservación del ambiente es entendida como las condiciones y cualidades del medio físico-natural, cuya cantidad de consumo se puede sostener en el tiempo sin degradar los elementos componentes del patrimonio natural” (p.38). Con referencia a esto, fortalecer aptitudes y actitudes positivas hacia el uso racional de los recursos naturales es el fin de la preservación, esto, solo se logra promoviendo una conciencia ambientalista en los niños y jóvenes para que actúen dentro y fuera de la institución educativa en beneficio de la conservación y cuidado del ambiente.

En este sentido, Novo (2008), expresa que la educación ambiental está encaminada hacia la transversalidad como:

La educación ambiental como tema transversal se orienta, consecuentemente, no sólo a la comprensión y correcta interpretación de las cuestiones ambientales, sino también a la necesidad de que alumnos y alumnas desarrollen valores acordes con tales planteamientos y elaboren propuestas alternativas orientadas a la toma de decisiones. Ello significa que la educación ambiental debe estar presente en todo el proceso de desarrollo curricular no sólo en los contenidos, sino fundamentalmente como una dimensión que, tomando como referente el Currículo oficial y habiéndose explicitado ya en el Proyecto Educativo, alcanza posteriormente a la totalidad del currículo. (p.232)

De acuerdo con lo anterior, la transversalidad de la educación ambiental requiere el engranaje de varios elementos para darle el matiz orientador de las áreas académicas que conforman el

currículo escolar. Por tal razón, este eje de la educación tiene como propósito permitir la globalización de la formación desde la construcción de experiencias didácticas enriquecedoras en cuanto a la actuación del estudiante para generar conciencia ambiental, así como lograr la adecuación pedagógica de actividades relativas a contenidos de cada área de conocimiento enfocados en el tema ambiental.

Para consolidar dicha conciencia ecológica - ambiental es imprescindible plantear estrategias para la promoción de valores éticos donde se tome el ambiente como algo serio, estos valores son definidos por Trestini, Talavera & Inojosa (2009) como aquellos que se relacionan con los valores instrumentales y universales, al igual con los éticos que reflejan el comportamiento humano. En razón a lo señalado los autores citados los definen como:

Respeto hacia el ambiente. Consiste en el reconocimiento de los intereses y sentimientos del otro en una relación. Aunque el término se usa comúnmente en el ámbito de las relaciones interpersonales, también puede ser aplicado en las relaciones con las especies que habitan en el ambiente, respeto hacia todas las especies, porque todas son importantes para mantener el equilibrio ecológico y la vida en la tierra. No es simplemente la consideración o deferencia hacia ellas sino que implica un verdadero interés no egoísta por ellas más allá de las obligaciones explícitas que puedan existir.

Solidaridad. Es uno de los valores humanos por excelencia, se espera cuando un otro significativo requiere de nuestros buenos sentimientos para salir adelante. En estos términos, la solidaridad hacia el ambiente, se orienta a la colaboración deben tener los humanos en la protección de las especies que hacen vida en el planeta. Es aquel sentimiento que mantiene a los seres unidos en todo momento, sobre todo cuando se vivencien experiencias difíciles de las que

no resulta fácil salir, como la que se está viviendo actualmente con el deterioro ambiental, donde todas las especies del planeta están en peligro.

Responsabilidad. La responsabilidad es un concepto bastante amplio que guarda relación con el asumir las consecuencias de todos aquellos actos que realizamos en forma consciente e intencionada. Se trata de uno de los valores humanos más importantes, el que nace a partir de la capacidad humana para poder optar entre diferentes opciones y actuar, haciendo uso de la libre voluntad, de lo que resulta la necesidad de asumir todas aquellas consecuencias que de estos actos se deriven.

Igualdad. Es una situación donde todas las especies tienen el mismo valor para la vida del planeta, todas las especies tienen las mismas oportunidades o derechos de vida, de protección, de cuidado.

Tolerancia. Es la aceptación de la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa. En este caso es la aceptación de la biodiversidad y de la diversidad existente en el ambiente socio natural. Se identifica con la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las distintas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de vida de la especie.

Cooperación. Consiste en el trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas o entidades mayores hacia un objetivo compartido, generalmente usando métodos también comunes, en lugar de trabajar de forma separada en competición. La cooperación como valor ambiental la identificamos con el sentimiento y la disposición de trabajar juntos como equipo cohesionado en la protección del ambiente y asumir en compromiso que tenemos con la vida al afrontar con seriedad y responsabilidad la problemática ambiental, en la cual, los

humanos, son víctimas y victimarios.

Cada uno de los valores ambientales detallados, tienen la característica de fortalecer en quienes los practiquen una serie de acciones que constituyan marcos de comportamiento positivo hacia el fortalecimiento de la educación ambiental en los diversos contextos donde se desenvuelva. Por ello, estos principios son la columna vertebral en la formación integral de los niños y jóvenes que deben consumarse en las situaciones didácticas que se planteen dentro y fuera del contexto escolar.

2.4 Marco Contextual

El lugar donde se desarrollará el estudio, permite conocer los diversos contextos que pueden interferir en la realidad del objeto de estudio, por ello, se presenta dicho escenario. La Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos – Tibú, es de carácter Oficial, con una población rural que atiende Preescolar, Básica, Media académica y Técnica. Cuenta con planta física con proyección a mejorar sus condiciones acorde con las necesidades y adecuada para tal fin. La Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el corregimiento Campo Dos, Municipio de Tibú cuenta con 860 estudiantes, 37 docentes, 2 administrativos y rector (E). Su clima es caliente, con una temperatura relativa a más de 35 grados centígrados, si bien a extremos generan condiciones situación de vulnerabilidad. Dadas estas condiciones, la Institución Educativa en su conjunto es vulnerable ante eventos naturales con potencialidad de causar desastres, fundamentalmente inundaciones, por desbordamientos de ríos, tormentas eléctricas, vendavales, temperaturas extremas, sequías fuertes y por el deterioro de carreteras. Estos fenómenos siempre han ocurrido en el corregimiento y se han mantenido como amenazas latentes.

Dentro de las características sociales, ambientales y culturales de la institución educativa

Campo Dos, se presentan los siguientes:

CONTEXTO	ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
CORREGIMIENTO DE CAMPO DOS	Limites	Limita hacia el norte y oriente con Venezuela, hacia el sur con los municipios de Cúcuta, El Zulia y Sardinata, y hacia el occidente con los municipios de Teorama, El Tarra y San Calixto .
	Terreno	Planicie
	Principales Vías de Acceso	Para llegar al núcleo urbano del Corregimiento de Campo Dos, Municipio Tibú, se utiliza la vía Cúcuta – El Zulia – Aguasal – Tibú. Esta vía se encuentra pavimentada en estado de recuperación, y transitable la totalidad del año. Se cuenta con las siguientes empresas de transporte intermunicipal: COPETRÁN, TRASAN Y COTRANSCAT la cual es una empresa constituida por tibúyanos y que presta el servicio de taxis en las rutas de Cúcuta-Tibú, Tibú-El Tarra. Para el transporte interveredal se cuenta con camionetas y busetas de propiedad de Tibúyanos organizados quienes desarrollan.
	Historia de emergencias	La mayoría de emergencias en la localidad son por accidentes de tránsito.
	Estratos socio económico	Estrato 2
	Principal Actividad Productiva	La economía del municipio de Tibú es altamente minera, depende principalmente de la explotación petrolera, ya que este cuenta con

		grandes reservas de petróleo en su interior, y hay grandes reservas de Carbón y Uranio, además de esto cuenta con importantes hectáreas de cultivos de cacao, yuca, maíz y palma de aceite, este último en aumento. Cabe destacar que este municipio es muy comercial por ser fronterizo con Venezuela y cuenta con un importante sector de ganadería bovina.
	Principales problemas	Los principales problemas son la contaminación, atentados terroristas, incendio estructural
	Acciones del comité de emergencia	La capacitación, a las comunidades en general, sobre amenaza sísmica.
	Terreno	
	Medio ambiente	Su temperatura promedio es de 32° C
	Cantidad de población	Según censo del DANE 2005 30.059 personas
	Historia de emergencias	
	Conformación del CLE	<ul style="list-style-type: none"> • Alcalde Municipal de Tibú • Presidente de ASOJUNTAS • Representante de Bomberos • Representante de DPAE • Representante de Policía • Representante de la Defensa Civil • Representa de la secretaria de Integración Social
	Actores sociales	Existen diversos grupos generadores de violencia: violencia intrafamiliar y delincuencia común.

Figura 1. Plan de gestión de la institución educativa Campo Dos

2.5 Marco Legal

El tema ambiental ha tenido gran atención debido a las problemáticas socioambientales que han surgido en las últimas décadas, las cuales afectan notablemente el desarrollo humano y la sostenibilidad del planeta. Por ello, desde la óptica internacional, se han generado políticas como la establecida por la UNESCO en su Seminario Internacional de Educación Ambiental (1975) donde plantea como objetivos fundamentales de la educación ambiental los siguientes:

Toma de conciencia. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos.

Conocimientos. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.

Actitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.

Aptitudes. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver los problemas ambientales.

Capacidad de evaluación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos.

Participación. Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los

problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto.

Dentro de estos propósitos establecidos, este organismo internacional reconoce la necesidad de generar propuestas de acciones individuales y colectivas que conlleven a la formación ambiental necesaria en los momentos de cambio que atraviesa la sociedad actual. En su mayoría, dichos objetivos surgen de la conciencia social que tenga cada uno de los actores educativos, y no solo va más allá de realizar actividades de recolección de desechos una vez al año. Es así, como la educación ambiental tiene un enorme potencial para trabajar los contenidos actitudinales, caso tal, en Colombia, donde el ambiente es y debe ser un eje transversal primordial en los procesos pedagógicos.

Ahora bien, en el ámbito nacional se han generado una gran cantidad de basamentos, leyes, decretos y lineamientos para contribuir con la protección ambiental, desde la formación de los niños y jóvenes. Dentro de la investigación se encuentran bases legales que la sustentan desde el punto de vista constitucional, hasta el orden regional y local. Desde esta realidad, se estableció para el año 1974, el Decreto 2811, concebido como el Código Nacional de recursos naturales renovables y protección del medio ambiente. Este instrumento permitió la constitución de marcos legales para el uso racional de los recursos del ambiente, allí también se inicia hablando de la importancia de la educación ambiental a nivel formativo.

Luego surge en el año 1978 el Decreto 1337, el mismo reglamentó la obligatoriedad de la educación ecológica además de la importancia de la preservación del ambiente en el sistema educativo colombiano. En cuanto al orden constitucional, en la Constitución Política de 1991, se consideran una serie de artículos (67 y 79), relativos a la importancia de gozar de un ambiente sano, además de la necesidad de protección de la diversidad y los diferentes ecosistemas ubicados

en el territorio nacional.

En cuanto a la Ley General de Educación, Ley 115 promulgada en el año 1994, refiere en el Artículo 23, la obligatoriedad de la educación ambiental como área del conocimiento, siendo integrada al currículo escolar y con la responsabilidad de las instituciones educativas de adecuarla a los proyectos institucionales, como base necesaria para la conformación de una cultura y conciencia hacia el cuidado del ambiente, dentro y fuera de los espacios escolares, es decir, la formación en la protección y uso racional de los recursos.

A partir de la Ley General de Educación, nace el Decreto 1860 para el mismo año (1994) en el cual se incluyen dentro de las acciones didácticas de planificación los PRAE dándole la característica de transversalidad a la educación ambiental, además de ser una herramienta pedagógica fundamental en los PEI. Otro fundamento legal lo plantea la Política Nacional de Educación Ambiental del 2002, en el cual en su Documento MEN – MMA, establece los criterios de atención por parte de los organismos a nivel nacional para incentivar la educación ambiental como una estrategia integral para la cultura ciudadana en beneficio del entorno natural y social. Para el año 2012, emerge la Ley 1549, como una política nacional de educación ambiental en todos los territorios de Colombia.

Luego en el año 2015, se emite el Decreto 1075 del 2015 como decreto único reglamentario para el sector educativo. Otro basamento legal es el Acuerdo 407 con fecha de Julio del año 2015, donde se concuerda el trabajo conjunto en el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Ambiente a través de una alianza estratégica, denominada “La formación de una ciudadanía responsable, un país más educado y una cultura ambiental sostenible para Colombia”. Asimismo, también para el 2015 se crea la Ley 1753, donde se programa dentro del Plan de Desarrollo

nacional 2014-2018 “Todos por un nuevo país, paz, equidad y educación”; donde es uno de sus postulados se instaure la importancia de sostenibilidad ambiental en todos los entornos locales y nacionales.

2.6 Glosario de Términos

Abiótico. Materia que no tiene vida propia; por ejemplo, el agua, el aire o los minerales. Bajo este concepto se denomina así a todo proceso que se realiza sin intervención de organismos; por ejemplo, la evaporación, la lixiviación, la percolación. En el sistema ambiental son aquellos componentes que no tienen vida, como son las sustancias minerales, los gases, los factores climáticos que influyen ampliamente en los organismos. Lo contrario es biótico (Fraume, 2007).

Ambiental. Perteneciente o relativo al ambiente (condiciones o circunstancias) (Fraume, 2007).

Ambientalismo complejo. Disciplina ambiental que argumenta que no existe naturaleza original, ya que la intervención del hombre sobre ésta ha contribuido a su situación actual (ejemplo existencia en América del mango (*Mangifera indica*) traído del Asia) (Fraume, 2007).

Ambientalismo. Ecologismo (Fraume, 2007).

Ambientalistas. Conjunto de personas interesadas en la protección, y conservación del entorno y de impedir la contaminación y degradación del aire, suelo, agua y proteger la biodiversidad sobre la tierra, entre otros intereses y actividades (Fraume, 2007).

Ambiente. Conjunto de elementos abióticos (energía solar, suelo, agua y aire) y bióticos (organismos vivos) que integran la delgada capa de la tierra llamada biosfera, sustento y hogar de los seres vivos. Además de factores naturales, culturales y sociales, interrelacionados entre sí, que

condicionan la vida del hombre y que a su vez son constantemente modificados y condicionados por éste. La relación con el ambiente es la relación que se establece entre el individuo y el mundo que le rodea (Fraume, 2007).

Amenaza. Fenómeno natural o provocado por la actividad humana que se torna peligroso para las personas, propiedades, instalaciones o para el ambiente en general (Fraume, 2007).

Análisis ambiental. Proceso que conduce al conocimiento de impactos ambientales y ecológicos, y evalúa sus consecuencias, antes de la implantación de actividades específicas sobre el mismo (Fraume, 2007).

Biótico. Referente a cada uno de los elementos vivos que conforman un ecosistema (Garmendia, 2005).

Desarrollo sostenible. Es por lo tanto un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad y manejo racional de los recursos naturales. Es un proceso de cambio social dirigido a promover la mejora de la calidad de vida de las sociedades humanas, en el cual el aprovechamiento de los recursos naturales y el ambiente se realiza en forma armónica, garantizándose su utilización por parte de la actual y de las futuras generaciones (Fraume, 2007).

Ecología. Estudio de las leyes del ecosistema (Maya, 1997).

Efecto ambiental. Modificación de un proceso natural o social resultante de una acción humana (Sánchez, 2010).

Evaluación de impacto ambiental. Es una valoración de los impactos que se producen sobre el ambiente por un determinado proyecto (Garmendia, 2005).

Impacto ambiental. Es la alteración de la calidad del medio ambiente producida por una actividad humana (Garmendía, 2005).

Inteligencia naturalista. Es la capacidad para distinguir entre los seres vivos, ya sean plantas o animales. Es un tipo de inteligencia relacionada con el mundo natural (Ander, 2008).

Plan de gestión ambiental. El conjunto de medidas necesarias, en cualquier etapa del período de vida del emprendimiento, para evitar, atenuar o compensar los impactos adversos y realzar o acentuar los impactos benéficos (Sánchez, 2010).

Proyecto. Tipo de planificación relacionado con emplazamientos físicos específicos o labores de las mismas características, lo mismo que de actividades a realizar para lograr un objetivo planificado (Fraume, 2007).

Subdesarrollo. El subdesarrollo es una entidad real que consiste en la deformación del desarrollo; en ello se manifiesta la ideología del industrialismo con límites impuestos desde la ideología política total plenitud (Delgado, 2002).

Sustentabilidad ambiental. Equilibrio que pueden alcanzar la sociedad y la naturaleza, en sus mutuas relaciones, si la acción social sobre los recursos naturales se efectúa de manera que permita garantizar la continuidad de dichos recursos y, con ello, la supervivencia de los seres humanos y del planeta (Fraume, 2007).

2.7 Categorización

Título de la investigación: Transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las distintas áreas del conocimiento.

Objetivo General: Caracterizar la transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las distintas áreas del conocimiento.

Tabla 1. Transversalidad de la educación ambiental desde la práctica pedagógica del docente en las distintas áreas del conocimiento

Objetivo Especifico	Categorías	Indicadores	Instrumento
Determinar la problemática de la transversalidad en educación ambiental que se da en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa.	Problemática de la transversalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Integración de áreas del saber. - Desarrollo curricular de la transversalidad - Planeamiento institucional PEI. - Integración de los PRAE. - Concepción de la transversalidad desde los docentes. 	Entrevista estructurada
Describir las prácticas pedagógicas en los docentes desde la transversalidad en educación ambiental.	Prácticas pedagógicas de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del trabajo de clase. - Diagnostico pedagógico. - Planificación pedagógica. - Uso de estrategias didácticas. - Presentación de recursos pedagógicos. - Evaluación de los aprendizajes. 	Lista de chequeo
Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental en sus áreas de conocimiento.	Prácticas pedagógicas en educación ambiental desde la transversalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad de la transversalidad de la educación ambiental. - Formas de organización pedagógica de la educación ambiental. - Experiencias didácticas transversales en educación ambiental. - Adecuación de los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental. - Propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental. 	Grupo focal

3. Diseño Metodológico

El plan o camino metodológico permite el establecimiento de los elementos metódicos para lograr cumplir con los objetivos planteados en el estudio. Gómez, Deslauriers & Álzate (2010), expresan que: “La metodología es la “estrategia”, el plan de acción, el proceso subyacente a las elecciones y a la aplicación de técnicas de trabajo específicas llamadas métodos. La metodología establece la relación entre la selección de los métodos y los resultados esperados” (p.94). En este sentido, la metodología acarrea el trabajado de los investigadores para obtener la información necesaria que será organizada, analizada e interpretada para dar respuesta al origen de las problemáticas del objeto de estudio.

3.1 Enfoque Metodológico

Los estudios en las ciencias sociales, tienen relevancia por las características de los sujetos que se investigan, por ello, se escogió como paradigma de investigación el naturalista o interpretativo, para Paz Sandín (2003):

Proviene de la fenomenología y busca comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones. Se desarrolla bajo técnicas y métodos cualitativos, donde el contexto es un factor constitutivo de los significados sociales. El objeto de la investigación es la acción humana, y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas. (p.56)

Desde esta perspectiva, el estudio resalta la necesidad de ahondar en las acciones pedagógicas que plantean los docentes en cuanto a la educación ambiental como eje transversal, por ello, este

paradigma fue fundamental para conocer las percepciones de cada uno de ellos relativo al desempeño que desarrollan dentro de la institución educativa y el aula de clase, y así considerar la realidad desde los actores educativos basándose en su introspección.

Partiendo de este paradigma, se seleccionó el enfoque metodológico cualitativo, según Tamayo (2011):

Es lo cualitativo de orden explicativo, sin proceder a comprobaciones muy rígidas de la realidad objeto de estudio; permite de forma rápida llegar a situaciones y contextos sociales como grupos y comunidades, pues su diseño flexible enfrenta de forma ágil a las poblaciones objeto de estudio, en donde lo subjetivo e interioridad de los autores y protagonistas se asume como fuente de conocimiento. (p.48)

El enfoque cualitativo se vale de acciones desarrolladas por los investigadores directamente en el contexto donde ocurren los hechos, es decir, el contacto es directo con los sujetos investigados, por ello, permite una mayor profundización en la realidad, partiendo de los relatos o percepciones de cada actor educativo que sea abordado. También, Tamayo (2011), aclara lo siguiente:

Este enfoque asume la realidad social desde la lógica de sus protagonistas, desde su subjetividad y estructuras particulares, haciendo énfasis en la valoración de los objetivos, de sus vivencias y su relación entre los diversos sujetos, objetos de la investigación. El conocimiento es entonces un producto social influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que los constituyen. (p.48)

De acuerdo con este enfoque, la recolección de la información que emergió de los testimonios de los actores educativos se recolectó con el uso de técnicas e instrumentos cualitativos, y la misma, fue fundamental para establecer las relaciones entre las causas de la problemática y las posibles soluciones que puedan surgir como acciones metodológicas dentro del entorno escolar y sociocultural.

3.2 Tipo de Investigación

Tomando como base el diseño previsto, en lo relativo al enfoque de investigación cualitativa, se propone un estudio de tipo etnográfico. Por consiguiente, Paz Sandín (2003) establece que:

La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Se habla de investigación etnográfica o simplemente de etnografía para aludir tanto al proceso de investigación por el que se aprende el modo de vida de algún grupo como al producto de esa investigación: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida. (p.154)

La etnografía como una de las modalidades de la investigación cualitativa, permite ahondar en los modos no solo de actuar sino de pensar de un colectivo que está asociado por una serie de principios o normas establecidas para ser cumplidas, los cuales establecen lazos de interacción y de relación con base en las actividades que, dentro del contexto natural, es decir, puede ser una institución educativa. De allí, la etnografía fue el procedimiento de los investigadores para adentrarse a la interacción con el objeto de estudio y los actores involucrados, en el caso particular, los miembros del personal docente de la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Corregimiento Reyes Campo Dos, Departamento Norte de Santander,

siendo esta una zona rural.

3.3 Nivel y Diseño de la Investigación

De acuerdo con lo expresado por Arias (2012), “el nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p.23). Según esto, la forma como se obtiene y presenta la información hace referencia al nivel de la investigación. En cuanto a esto, se tomó como un estudio descriptivo, Arias (2012), lo define como:

Consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere. (p.24)

De acuerdo con el nivel descriptivo, el estudio fue planteado para lograr determinar la problemática de la transversalidad en educación ambiental que se da en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa, además de, describir las prácticas pedagógicas de los docentes desde la transversalidad en educación ambiental, para luego, analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental de las distintas áreas del conocimiento. Para obtener desde el contexto donde ocurren los hechos, fue oportuno plantear el estudio desde un diseño de campo, según Muñoz (2011), el diseño de campo se utiliza en:

Las investigaciones cuya recopilación de información se realiza dentro del ambiente específico donde se presenta el hecho o fenómeno de estudio. En la realización de estas tesis, se utilizan los métodos de investigación específicos para la disciplina de estudios y también

se diseñan ciertas técnicas e instrumentos para recabar información en el medio donde interactúa el fenómeno bajo estudio. (p.14)

Este diseño de investigación se adaptó al enfoque metodológico y a cada uno de los instrumentos de recolección de información previstos para la ejecución del estudio. Por tratarse de una investigación cualitativa, la importancia de situarse como investigadores en el contexto donde está presente el objeto de estudio y los actores involucrados en el fenómeno. Por lo cual, el éxito de la interpretación de la realidad estuvo en el análisis contextual que se desarrolló a partir de los testimonios y demás situaciones que se abordaron desde las experiencias en el espacio donde se producen los fenómenos.

3.4 Fases de la Investigación

Para la sistematización del tipo de investigación etnográfica, Paz Sandín (2003), establece cuatro fases para la implementación de la misma:

La primera fase constituye el período previo al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio. **La segunda fase** plantea el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento. **La tercera fase** nos remite al trabajo de campo propiamente dicho. **La cuarta fase** se centra en el análisis intensivo de la información. (p.156)

Conforme a los momentos de investigación presentados, puede explicitarse la primera fase como la acción teórica y de escogencia del contexto donde se desarrolló el estudio.

Posteriormente, se realizó el acceso al escenario, para establecer los procedimientos, técnicas e instrumentos y poder recolectar la mayoría de datos cualitativos necesarios. Luego, en la tercera fase, se ahondó en la aplicación de los instrumentos seleccionados, es decir, el trabajo de campo en su totalidad. Por último, fue el tratamiento cualitativo de la información a partir del nivel descriptivo, para analizar y comprender la realidad desde la visión de los docentes, relacionados por la profesión docente y la pertenencia hacia el ambiente educativo.

3.5 Escenario

En lo que respecta al escenario, Toro & Parra (2010) lo define así: “Es el campo de acción donde el sujeto puede expresarse libremente” (p.447). Con relación a esto, el ambiente, lugar o contexto donde ocurren los hechos y son abordados por los investigadores se toma como el escenario. En este caso, es la Institución Educativa Colegio Integrado Campo Dos, ubicado en el Corregimiento Reyes Campo Dos, Departamento Norte de Santander, ubicado en zona rural, donde se atienden todos los niveles establecidos por el Sistema Educativo Colombiano. A continuación, se presenta una descripción del escenario.

Tabla 2. Escenario

Características	Descripción
Calendario:	A
Tipo de Establecimiento:	Institución Educativa
Sector:	Oficial
Género:	Mixto
Zona:	Rural
Niveles:	Preescolar Básica Primaria Básica Secundaria Media
Jornadas:	Completa Mañana Nocturna Fin de Semana
Carácter:	No Aplica
Especialidad:	Académica
Modelos educativos:	A Crecer Educación Tradicional SAT Ser Humano

3.6 Informantes Claves

Con respecto a los sujetos que fueron los que suministraron los datos respecto al objeto de estudio, Toro & Parra (2010), indican que son: “sujetos o actores que proporcionan la información requerida para estudiar y comprender el fenómeno” (p.449). Por ello, para lograr conseguir la información relevante para ser analizada e interpretada, sirvieron como informantes claves los docentes del grado preescolar, y las áreas de conocimiento ética y valores, lengua castellana y ciencias naturales. Para su selección, se tomaron tres criterios como agentes apropiados para enriquecer la información y tengan credibilidad en cuanto a las características del objeto de estudio, los criterios fueron: Interés en su participación dentro de la investigación, dar su consentimiento informado y experiencia profesional mayor a cinco años en la institución educativa.

3.6.1 Caracterización de los informantes claves. Como se muestra a continuación:

Tabla 3. Caracterización de los informantes claves

Informante	Grado que atiende	Código de informante
Docente	Preescolar	DP1
Docente	Preescolar	DP2
Docente	Preescolar	DP3
Docente	Ética y Valores	DEV1
Docente	Ética y Valores	DEV2
Docente	Ética y Valores	DEV3
Docente	Lengua Castellana	DLC1
Docente	Lengua Castellana	DLC2
Docente	Lengua Castellana	DLC3
Docente	Ciencias Naturales	DCN1
Docente	Ciencias Naturales	DCN2
Docente	Ciencias Naturales	DCN3

3.7 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Partiendo de lo expresado por Palella & Martins (2017) resaltan en la técnica e instrumentos lo siguiente:

Técnica es el procedimiento particular, reflexivo y confiable aplicado al empleo de un instrumento, al uso de material, al manejo de una determinada situación. Una técnica es una forma particular para aplicar un método y está referida a los procedimientos empleados para la recolección y tratamiento de datos. El instrumento representa los medios auxiliares con que cuenta un investigador para aprender el estudio con un fin específico. (p.82)

Con base en estos planteamientos, la técnica es un proceso que permite establecer una conexión con fenómenos o información relevante a partir del uso de una serie de medios o recursos llamados instrumentos, que son los procedimientos específicos para lograr obtener los datos necesarios que serán analizados e interpretados.

Por tal motivo, se tomó como técnica la entrevista, de allí que, Acevedo & López (2007), expresan lo siguiente: “la entrevista es una forma oral de comunicación interpersonal que tiene como finalidad obtener información en relación a un objetivo” (p.10). Desde esta apreciación, esta técnica hizo posible la interacción con los informantes claves en la búsqueda de información, opiniones y percepciones con base a la realidad problemática.

Con respecto a los instrumentos de recolección, se trabajaron con tres, provenientes de la técnica seleccionada, el primero de ellos, una entrevista estructurada, dirigida a los docentes de (preescolar, ética y valores, lengua castellana y ciencias naturales), Pérez (2002) la considera como: “es aquella que se realiza atendiendo sistemáticamente un orden en las preguntas previamente preparadas” (p.69). En este sentido, se elaboraron las entrevistas con relación a los objetivos planteados y las categorías iniciales de análisis provenientes del objeto de estudio.

Con relación a la lista de chequeo, se partió para su elaboración lo dicho por Leyton (2018), “es un procedimiento que se puede definir como la serie de pasos que se sigue en el desarrollo de una actividad. El investigador se debe enfocar en que sus procedimientos sean prácticos, es decir, que obtenga el mejor provecho de los mismos en cuanto a la información obtenida” (p.84). Esta lista de chequeo permitió describir las prácticas pedagógicas en los docentes desde la transversalidad en educación ambiental.

El tercer instrumento desarrollado, fue el grupo focal, que proviene de la técnica de la entrevista, definida por Álvarez (2003), como aquella que: “subraya la interacción, es decir, cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (p.131). Según esto, este instrumento permitió analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental a partir de la interacción grupal de los docentes, en sus distintas áreas de conocimiento.

4. Análisis e Interpretación de Resultados

4.1 Proceso de Análisis de la Información

El análisis e interpretación de la información se desarrolló a partir del proceso de categorización, Martínez (2006) lo explica así:

Categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales. (p.140)

Desde el proceso previo de organización de la información, la categorización permitió clarificar las categorías iniciales con las emergentes, y establecer códigos para cada una de ellas, lo que concurrió al análisis de la realidad problemática desde los testimonios recolectados de los informantes claves y así dar respuesta a los objetivos planteados. Desde lo planteado, se procedió a la construcción de los hallazgos desde los testimonios de los actores claves, partiendo de indicadores de cada categoría inicial de análisis, para delimitar los códigos que emergieron de los informantes, para lograr constituir con claridad la subcategoría emergente y la respectiva categoría, a través del microanálisis detallado.

Es importante destacar que el análisis cualitativo permite la amplitud para los investigadores de extraer en los testimonios recopilados la recurrencia de percepciones emitidas por los informantes claves, conformados en códigos emergentes, que dieron base para la generación de subcategorías y categorías emergentes para la interpretación de la realidad.

4.2 Categoría Emergente: Percepción Curricular de la Transversalidad desde un Enfoque Sistémico (PCTES)

Tabla 4. Categoría emergente: percepción curricular de la transversalidad desde un enfoque sistémico (PCTES)

Indicadores	Códigos emergentes	Subcategoría Emergente	Categoría Emergente
- Integración de áreas del saber. - Desarrollo curricular de la transversalidad - Planeamiento institucional PEI. - Integración de los PRAE. - Concepción de la transversalidad desde los docentes.	- Integración Curricular. - Necesidades e intereses del estudiante. - Uso de la lúdica. - Contextualización. - Uso de recursos tradicionales.	- La Transversalidad como una Concepción Curricular basada en el Aprendizaje del Estudiante. (TCCAE). - Integración y Uso de Recursos Tradicionales en el Entorno Escolar. (IURTEE).	Percepción Curricular de la Transversalidad desde un Enfoque Sistémico. (PCTES).

La categoría emergente “Percepción Curricular de la Transversalidad desde un Enfoque Sistémico (PCTES)”, que subyace de los análisis de resultados iniciales de acuerdo con la entrevista aplicada a los doce docentes que representaron a los informantes claves del estudio, permitió reflexionar sobre la visión de los docentes en cuanto a la problemática de la transversalidad, puesto que, se distinguen aspectos constitutivos de esta realidad, y percepciones sobre elementos errados de este proceso dentro del desempeño profesional de los docentes.

En tal sentido, cada uno de los códigos que emergieron de los testimonios de los informantes claves, se organizaron con base en el principio de recurrencia de hallazgos que establece el análisis cualitativo, es decir, la mayor relación de constructos según las expresiones y opiniones propias de los sujetos, son la plataforma científica para lograr establecer la interpretación, reflexión y comprensión de los fenómenos en la cultura personal y profesional de los docentes.

Por ello, en las siguientes tablas se presentan los hallazgos con sus respectivos códigos emergentes, que dieron paso a la construcción de las subcategorías emergentes que explican la realidad del objeto de estudio.

Tabla 5. Integración de áreas del saber

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	La metodología para integrar los proyectos pedagógicos en las diferentes áreas, es mediante actividades lúdicas (a través del juego) y pedagógicas (guía pedagogía, cartelera, mural, folletos) que puedan contribuir en la construcción de los aprendizajes significativos de los estudiantes.	Uso de la Lúdica
DP2	La práctica porque por medio de esta se estimula al estudiante con diferente material pedagógico y lúdico. Desarrollando todas las áreas del saber con su entorno, vivencias y experiencias.	Uso de la Lúdica Contextualización.
DP3	Se integran los proyectos específicos con los proyectos permanentes, teniendo en cuenta todas las áreas del conocimiento.	Integración Curricular
DEV1	Transversalidad	Integración Curricular
DEV2	Una metodología didáctica que estimule al estudiante	Estimulación
DEV3	De una manera práctica poniendo como ejemplo situaciones de la vida cotidiana	Contextualización
DLC1	En un proyecto de aula se integran varias áreas del saber.	Integración Curricular
DLC2	Integrando los temas dentro del currículo a través de estrategias como: talleres de comprensión lectora, juegos metales, folletos, videos o diapositivas. Para luego generar espacios de discusión grupal.	Integración Curricular
DLC3	Se utiliza la transversalidad	Integración Curricular
DCN1	Para integrar las áreas del saber en los proyectos pedagógicos se emplea una metodología basada en la exploración y vivencias de los estudiantes, siendo esta de gran impacto en el aprendizaje holístico del mismo.	Integración Curricular. Contextualización.
DCN2	La transversalidad es un elemento fundamental en la educación contemporánea. En función de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en correspondencia con teorías humanistas y socio críticas sugeridas por el currículo.	Integración Curricular
DCN3	Se deben integrar en el plan de área, el objetivo es que los estudiantes estén comprometidos y motivados para enfocarse en un trabajo retador y lo realice en sus tareas, para que lo pueda desarrollar en sus quehaceres cotidianos.	Integración Curricular

Tabla 6. Desarrollo curricular de la transversalidad

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	La transversalidad la trabajo de acuerdo al tema que se va a ver en la clase, pues el objetivo es articular el proyecto transversal con el plan de estudio mediante estrategias que involucren los diferentes proyectos.	Integración Curricular
DP2	Se hace la observación del contexto, depende de la necesidad, se hacen las adaptaciones curriculares. De allí se trabaja un tema con varias temática, estos sin tener que desarrollar uno por uno. Dando una sola explicación de manera pedagógica de varios temas.	Contextualización.
DP3	Con proyectos lúdico pedagógicos, diseñados de acuerdo a la edad de los estudiantes.	Uso de la Lúdica
DEV1	Prácticas, juegos y ejemplos de la vida cotidiana	Uso de la Lúdica Contextualización.
DEV2	De una forma en la que pueda enfatizar los gustos del estudiante y su mejoramiento como persona	Necesidades e intereses del estudiante
DEV3	Orientando a los alumnos a solucionar situaciones del contexto ya sean naturales o socioculturales	Contextualización
DLC1	Integrando varias áreas en un proyecto. Ejemplo Mi familia se trabaja el área de matemática. ¿Cuántas personas hay? Como es el trato entre los integrantes? etc.	Integración Curricular
DLC2	A través del análisis de contexto, a partir de la realidad que se vive en nuestro entorno.	Contextualización
DLC3	Integrando la mayor cantidad de áreas en el proyecto a desarrollar	Integración Curricular
DCN1	Teniendo en cuenta los proyectos trabajados dentro de la Institución educativa. El proyecto del medio ambiente articula un sin fin de temas donde el estudiante coloca en práctica sus experiencias y estas se usan para trabajar de manera transversal	Integración Curricular. Contextualización.
DCN2	Se plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, pero su particular aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico.	Integración Curricular
DCN3	Se puede dar cumplimiento como interés para comprender e integrar interpretaciones de las actividades realizadas en la clase y que busque un valor significativo en lo que aprendió.	Necesidades e intereses del estudiante

Tabla 7. Planeamiento institucional PEI

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	De acuerdo al PEI, en la práctica pedagógica aplico el enfoque constructivista, les hablo de los símbolos institucionales y cual son sus derechos y deberes como estudiantes. Las clases son orientadas a casos de la vida cotidiana donde puedan resolver problemas que se les presentan en su entorno.	Integración Curricular Contextualización.
DP2	Depende de él ritmo y necesidades que presenta cada uno de los educando. Se lleva un trabajo continuo para lograr lo que se encuentra establecido en el PEI en las falencias que se presentan ya sea a corto, mediano y largo plazo.	Necesidades e intereses del estudiante
DP3	El PEI está elaborado teniendo en cuenta la realidad del entorno escolar (rural) y el proceso de inclusión para toda la comunidad.	Contextualización.
DEV1	Relacionar las prácticas con lo establecido el currículo.	Integración Curricular
DEV2	Los más prácticos para entrarle mejor al estudiante en su forma de pensar y actuar	Necesidades e intereses del estudiante
DEV3	Desarrollo situaciones que lleven al alumno a sentir la necesidad o importancia de lo planeado en clases para su interacción en la comunidad	Contextualización
DLC1	El PEI está diseñado de acuerdo a las necesidades del entorno escolar.	Necesidades e intereses del estudiante. Contextualización
DLC2	Dentro de los procedimientos que se hace para integrar la transversalidad al PEI, es el diseño y ejecución de los planes de acción de cada proyecto, luego los temas priorizados se integran al plan de estudios de la I.E y luego se ejecuta en el plan de clases y se vincula a toda la comunidad educativa. Los docentes se encargan en su práctica pedagógica de promover estos temas con actividades didácticas y creativas. Para hacer seguimiento sus líderes recopilan en cada periodo las evidencias de la ejecución para dar informe por periodo académico de los avances realizado.	Necesidades e intereses del estudiante. Contextualización
DLC3	Se hace a partir de la relación de las necesidades del entorno con las necesidades de aprendizaje del estudiante.	Necesidades e intereses del estudiante. Contextualización
DCN1	Se debe tener en cuenta la estructura del PEI para así abordar los diferentes proyectos y procedimientos e integrarlos de manera conjunta en el aprendizaje del educando.	Integración Curricular.
DCN2	Las prácticas pedagógicas de los docentes son desarrolladas a partir de lo dispuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEÍ) de cada escuela o colegio, contempladas como un instrumento identificador y propio de cada	Integración Curricular

Informante	Respuesta	Código emergente
	institución para orientar el logro de la calidad educativa planteada en la nueva constitución política de Colombia del año 1991. La importancia de la integración de lo dispuesto en el proyecto PEÍ en las prácticas educativas, para lo que se hace necesario que el docente esté plenamente identificado con sus fines y objetivos.	
DCN3	Se deben integrar los planes de estudio y planes de mejoramiento para poder alcanzar los fines de la educación que están definidos por la ley, buscar el tipo de alumnos que queremos formar y tener en cuenta el contexto social, cultural y económico de cada región.	Integración Curricular. Contextualización

Tabla 8. Integración de los PRAE

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	El PRAE lo integro a través del dialogo, de preguntas, en el planteamiento de situaciones, concientizando al estudiante en el cuidado del medio ambiente, en la escuela, familia y comunidad.	Integración Curricular. Contextualización.
DP2	Se implementaría una pausa actividad donde a los estudiantes se llevan a explorar su medio ambiente, para enseñarles a sembrar y los cuidados de la plantas. Así de manera pedagógica y práctica los estudiantes van aprender que deben cuidar y respetar la fauna que nos brinda el entorno.	Interacción con el entorno local
DP3	A través de juegos, dibujos y láminas y videos sobre cómo podemos cuidar el medio ambiente.	Uso de la lúdica. Uso de recursos tradicionales.
DEV1	Inculcado que la parte ambiental la encontramos siempre en nuestro diario vivir porque es todo nuestro entorno	Contextualización
DEV2	De forma práctica y didáctica donde el estudiante pueda ejecutarlo y se sienta atraído por los nuevos conocimientos	Necesidades e intereses del estudiante
DEV3	Conociendo los problemas del contexto para así abordar con soluciones potencialidades por los alumnos	Contextualización
DLC1	Con videos ilustrando el cuidado y protección del medio ambiente.	Uso de recursos tradicionales
DLC2	A través de los planes de acción del proyecto de medio ambiente dónde se ejecuta con diferentes estrategias pedagógicas en el aula. Con la finalidad promover la protección y conservación del medio ambiente.	Integración Curricular.
DLC3	Actualizando temas y orientarlos a las actividades de clase planteadas en el currículo.	Integración Curricular.
DCN1	El proyecto ambiental se integra en el aprendizaje de nuevas experiencias significativas que conciencien al estudiante a través de sus vivencias y de las prácticas y	Integración Curricular. Contextualización

Informante	Respuesta	Código emergente
	problemáticas del contexto.	
DCN2	El PRAE en la Institución educativa, o proyecto ambiental escolar se debe organizar, sistematizar debemos motivar la participación por parte de la comunidad educativa, sobre todo de los estudiantes que no muestran interés, ni preocupación por problemáticas ambientales. Se debe trabajar desde todas las áreas.	Integración Curricular.
DCN3	Debo realizar un diagnóstico con mis estudiantes por medio de entrevistas e identificamos la problemática de nuestra institución, luego procedemos a mantener limpio los salones y escenarios deportivos donde vamos a compartir el descanso.	Necesidades e intereses del estudiante. Contextualización

Tabla 9. Concepción de la transversalidad desde los docentes

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	La defino como un conocimiento integrador de las diferentes áreas que transforma al educando para la sociedad de acuerdo a su contexto.	Integración Curricular
DP2	Innovador porque a través de los proyectos transversales se puede trabajar las distintas áreas de manera didáctica logrando así un aprendizaje significativo.	Proceso innovador
DP3	Muy importante porque en un proyecto se trabajan varias dimensiones del ser con las diferentes actividades que se plantean.	Integración Curricular
DEV1	Como un camino en conjunto y con un vocabulario en común de todas las materias.	Integración Curricular
DEV2	Que gracias a las transversalidades podemos unir o entrelazar para articular los aprendizajes significativos	Articulación pedagógica
DEV3	Es una forma de enriquecer la labor formativa o educativa	Articulación pedagógica
DLC1	Muy importante porque abordan de forma integral. Los contenidos. A través de los proyecto de aula.	Integración Curricular.
DLC2	La transversalidad es el medio que enriquecer la práctica pedagógica basada en la realidad de contexto y del país. Permite promover acciones significativas en los educandos y competencias de aprendizaje, según los temas priorizados en la institución. Con ello estamos contribuyendo a una formación integral en nuestros educandos. Por eso es muy importante porque se puede trabajar en cualquier área del conocimiento.	Integración Curricular.
DLC3	Inclusión de los temas en las diferentes áreas del conocimiento	Integración Curricular.
DCN1	Se define como los proyectos trabajados escolarmente donde se muestra las experiencias de problemáticas y el educando quien a través de la práctica da solución a las	Integración Curricular. Contextualización

Informante	Respuesta	Código emergente
	mismas	
DCN2	La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no sólo en el currículum establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.	Integración Curricular.
DCN3	Es la definición de contenidos y valores que atraviesan un currículum tradicional, lo importante es diseñar y valorar el trabajo educativo de los estudiantes para el crecimiento humano integral.	Integración Curricular. Necesidades e intereses del estudiante.

4.2.1 Subcategoría emergente. La transversalidad como una concepción curricular basada en el aprendizaje del estudiante (TCCAЕ).

Como se percibe en los resultados obtenidos, la gran mayoría de los docentes informantes abordaron el fenómeno de la transversalidad desde dos puntos elementales, la integración curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el relacionarlo con la integración curricular está enfocado por parte de los docentes en el cumplimiento de acciones establecidas por la institución educativa como requisito para la presentación de productos académicos a través de la planificación de área y rigiéndose por el plan de estudio, a este respecto es importante tomar parte de la importancia del enfoque curricular que determina las capacidades del otro, por ello, otro aspecto a considerar dentro de esta subcategoría se enfoca con las necesidades e intereses de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, en cuanto a las competencias transversales en educación, Sacristán & Otros (2011), resaltan lo siguiente:

En toda actuación humana podemos distinguir dos dimensiones: una técnica comprensiva y otra ética-valorativa. No podemos comprender ni orientar la acción humana sin considerar los elementos ineludibles que la componen: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y

emociones, es decir, lo que aquí se han considerado las competencias o cualidades humanas fundamentales. (p.97)

Con base en esto, la transversalidad como una concepción curricular basada en el aprendizaje del estudiante, esta influencia por estas dos dimensiones, la dimensión técnica que corresponde a organización de los elementos conceptuales primados por las características del currículo y los lineamientos a seguir por parte de los docentes en su desempeño profesional, además de las formas y procesos para orientar las actividades pedagógicas. Y, la dimensión ética valorativa, a la cual se otorga la importancia de las acciones humanas para lograr establecer una congruencia entre los aspectos cognitivos y emocionales, de allí el predominio en enfocar la enseñanza afianzándose en los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños y jóvenes.

4.2.2 Subcategoría emergente. Integración y uso de recursos tradicionales en el entorno escolar (IURTEE).

El desarrollo de las acciones del docente en el entorno educativo tiene una serie de características que pueden convertirse en cualidades de la realidad en sus actuaciones pedagógicas. Desde la comprensión de la realidad investigada, en su mayoría se tiende a involucrar la transversalidad con el uso de actividades diferentes en un espacio pedagógico, pero realmente, este fenómeno va más allá y se construye desde la integración de temáticas en las diversas áreas académicas. En el caso puntual de la subcategoría emergente (IURTEE), se pudo evidenciar el uso de la lúdica como un elemento integrador de las acciones que los docentes consideran “transversales”.

Además de ello, la transversalidad puede contar con el uso de recursos tradicionales, como es el caso de libros de texto, folletos pedagógicos, guías, pero también requiere de la innovación

pedagógica, y es allí donde se percibe la problemática, porque en los hallazgos obtenidos, se evidencia el uso frecuente de recursos propios del salón de clases, además de situaciones del entorno o contexto del estudiante, lo cual es fundamental para una didáctica transversalizada, pero no se explotan esos medios siconaturales en la búsqueda de adentrarse a la integración de las áreas en cuanto al desarrollo pedagógico.

Como lo expresa Beane (2010):

Ocurre que, recursos como los libros de texto casi siempre están organizados en torno a asignaturas separadas o áreas de destrezas...Por esta razón, los profesores que utilizan la integración curricular deben dedicar cantidad de tiempo inusual para buscar recursos que sirvan de apoyo a su currículo basado en temas. (p.98)

Esta es una realidad percibida en los resultados del estudio, donde se evidencia la proliferación de acciones didácticas fundamentadas en el uso de recursos tradicionales, quedando relegadas acciones creativas que pueden convertirse en propuestas innovadoras para el desarrollo de la transversalidad de forma pertinente en los espacios educativos.

4.3 Categoría Emergente: Fundamentación de las Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Ambiental (FPPEEA)

Tabla 10. Categoría emergente: fundamentación de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la educación ambiental (FPPEEA)

Indicadores	Códigos emergentes	Subcategoría Emergente	Categoría Emergente
<ul style="list-style-type: none"> - Organización del trabajo de clase. - Diagnostico pedagógico. - Planificación pedagógica. - Uso de estrategias didácticas. - Presentación de recursos pedagógicos. - Evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de actividades lúdicas. • Actividades para la conciencia ambiental. • Diagnostico participativo. • Lineamientos curriculares. • Planificación contextualizada. • Uso de estrategias tradicionales. • Estrategias contextualizadas • Uso del reciclaje como estrategia • Uso de recursos tradicionales. • El reciclaje como recurso. • Uso de instrumentos de valoración • Evaluación formativa. • Evaluación sumativa. 	Proceso Didáctico – Metodológico desde las Practicas Pedagógicas en Educación Ambiental. (PDMPEEA).	Fundamentación de las Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Ambiental (FPPEEA)

Las prácticas pedagógicas son un proceso fundamental en todas las instituciones educativas, porque de ellas dependen las actuaciones de los docentes y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, por tal motivo, en el caso de la presente investigación surgió la categoría “Fundamentación de las Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación

Ambiental (FPPEEA)”, que está conformada por la subcategoría emergente “Proceso Didáctico – Metodológico desde las Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental. (PDMPPEA)”, porque los códigos provenientes de los testimonios lograron la estructuración de dicho proceso, debido a las apreciaciones de los docentes informantes. En las tablas siguientes se presentan los testimonios obtenidos referidos a esta categoría emergente.

Tabla 11. Organización del trabajo de clase

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	Como lo dije anteriormente, a través del dialogo, de preguntas, en el planteamiento de situaciones, concientizando al estudiante en el cuidado del medio ambiente, en la escuela, familia y comunidad.	Actividades para la conciencia ambiental
DP2	Se planifican actividades a partir de lo establecido en el currículo.	Lineamientos curriculares
DP3	Se utilizan actividades a través de juegos, dibujos y láminas y los espacios y dimensiones del grado.	Uso de actividades lúdicas
DEV1	Se planifican las clases a partir de horas estipuladas y lo establecido en la norma curricular.	Lineamientos curriculares
DEV2	De forma que el estudiante intervenga para lograr integrarlo en las clases y así que tenga participación activa.	Actividades para la conciencia ambiental
DEV3	Buscando integrar realidades del contexto con lo que necesitan aprender los estudiantes planificando los proyectos de aula.	Planificación contextualizada
DLC1	Todo ajustado a los lineamientos curriculares en cuanto a los proyectos pedagógicos.	Lineamientos curriculares
DLC2	Se planifican los proyectos con planes de acción pedagógicos para luego ejecutarlos.	Planificación contextualizada
DLC3	De acuerdo con las áreas del currículo y se organizan las clases desde las actividades de clase planteadas en el currículo.	Lineamientos curriculares
DCN1	Es primordial establecer las clases con referencia a las directrices curriculares con la organización de los proyectos de aula.	Lineamientos curriculares
DCN2	La organización de las clases y todas las actividades referentes a su aplicación están determinadas por lo establecido en el Proyecto educativo institucional y en lo establecido la planificación pedagógica.	Planificación contextualizada
DCN3	Los planes de estudio a través del currículo definen la organización de las clases, por ello, se toman estas consideraciones para organizar el trabajo del aula.	Lineamientos curriculares

Tabla 12. Diagnostico pedagógico

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	Por medio del dialogo y conversatorio en grupo para conocer su contexto e incluso su ambiente familiar.	Diagnostico participativo
DP2	El primer diagnóstico se realiza de acuerdo a la observación participativa y el trabajo colaborativo.	Diagnostico participativo
DP3	Realizo observaciones y preguntas a los niños para definir sus intereses y así organizar un registro para poder planificar.	Diagnostico participativo
DEV1	La observación y la indagación son los procedimientos que utilizo para diagnosticar pedagógicamente.	Diagnostico participativo
DEV2	La discusión con los estudiantes es fundamental para realizar el diagnostico de necesidades educativas, por ello siempre el dialogo es quien lleva este proceso, y así surgen de ellos actividades para el cuidado del ambiente	Diagnostico participativo
DEV3	Siempre es necesario llegar a acuerdos y pues en el diagnostico se buscan esos acuerdos, a través de la visión del estudiante sobre lo que quiere aprender y adecuarlo a los temas, en este caso, ambiental.	Diagnostico participativo
DLC1	Uso la indagación con ellos para alcanzar sus ideas y poder buscar realizar actividades en beneficio del ambiente.	Diagnostico participativo
DLC2	Las actividades son en mayor medida planificadas desde lo establecido por el plan de estudio, pero también se adecuan contenidos relacionados con el impacto de los seres humanos en el ambiente.	Planificación contextualizada
DLC3	El proceso de diagnóstico se orienta a la búsqueda de situaciones que sean de interés en los estudiantes, por ello, se investigan y así se programan los proyectos.	Planificación contextualizada
DCN1	El desarrollo de los proyectos está relacionado directamente con lo que se diagnostica, entonces es un proceso muy importante para conocer de forma directa lo que quiere conocer el joven, siempre se debe preguntar a ellos de acuerdo con lo que han vivenciado.	Diagnostico participativo
DCN2	De acuerdo al contexto de la institución se busca siempre conocer el nivel de apropiación de cada estudiante respecto al medio ambiente que le rodea y ver qué estrategia utilizar para promover la conciencia ambiental.	Diagnostico participativo
DCN3	El diagnostico pedagógico es importante, pero aun así se debe tomar en cuenta las propuestas que surgen del plan de estudios, y hacer vea como una fusión.	Diagnostico participativo. Planificación contextualizada

Tabla 13. Planificación pedagógica

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	Proyectos sencillos del cuidado de la naturaleza. Teniendo en cuenta su mascotas y vida cotidiana.	Planificación contextualizada
DP2	Se incluye de manera didáctica buscando promover el respeto por el medio ambiente.	Planificación contextualizada
DP3	Se incluye en las planificaciones actividades lúdicas y pedagógicas que se trabajan con relación a cada espacio inicial.	Uso de la lúdica. Planificación contextualizada
DEV1	Las planificaciones se rigen con relación al plan de área y allí organizo la temática relacionada con el diagnostico.	Lineamientos curriculares
DEV2	Utilizo los proyectos de aula con el uso de varias estrategias y materiales para concientizar con valores ambientalistas.	Planificación contextualizada
DEV3	Se elaboran los proyectos relacionándolos con los PRAE y en las actividades se busca el desarrollo del pensamiento crítico y ético hacia cuidar del ambiente.	Planificación contextualizada
DLC1	Establezco actividades basadas en lo que dice el plan de estudios y en lo diagnosticado previamente.	Lineamientos curriculares. Planificación contextualizada.
DLC2	Se integran en la planificación actividades relacionadas con el reciclaje, el manejo de desechos y trato de enseñarles mediante ejemplos.	Uso del reciclaje como estrategia
DLC3	Parto de la organización pedagógica de actividades reflexivas que tengan que ver con las experiencias de vida del alumnado y desde esas problemáticas buscar soluciones.	Planificación contextualizada.
DCN1	Los temas que se insertan en los planes pedagógicos son relacionados a lo ambiental, y de ahí hago uso de ejemplificaciones.	Planificación contextualizada.
DCN2	En las planificaciones adecuo los contenidos a experiencias para lograr conciencia ambiental de una forma constructivista con el desarrollo del pensamiento y la creación individual.	Planificación contextualizada.
DCN3	Enfoco las actividades que se planifican con el componente ambiental y trato que muchas actividades se orienten al uso de materiales reciclables.	Planificación contextualizada.

Tabla 14. Uso de estrategias didácticas

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	Guías pedagógicas, videos, juegos, fichas para colorear.	Uso de estrategias tradicionales.
DP2	El diseño y elaboración de materiales pedagógicos a partir del uso de material reciclable.	Uso del reciclaje como estrategia
DP3	Las estrategias se orientan a juegos lúdicos, de armar, y elaboración de materiales sencillos.	Uso de estrategias tradicionales.
DEV1	Organizo actividades de ornato, limpieza y embellecimiento.	Uso del reciclaje como estrategia
DEV2	Importante la integración de la familia y la comunidad, a través de campañas didácticas, reciclaje, y así se vinculen todos.	Uso del reciclaje como estrategia
DEV3	Hago uso de actividades relacionadas con el calendario ambiental o ecológico y así las integro a las planificaciones.	Estrategias programadas de educación ambiental.
DLC1	Según lo planteado por el plan de estudios además incorporo guías educativas, juegos, folletos ecológicos.	Uso de estrategias tradicionales.
DLC2	El uso de actividades de reciclaje y de expresión artística, también manualidades, para el cuidado del ambiente.	Uso del reciclaje como estrategia
DLC3	Parto de usar actividades de producción individual y colectiva, donde se promueva la reflexión a través de lecturas de cuentos sobre problemáticas del ambiente para consolidar posturas de los estudiantes para la conciencia ambiental.	Uso de estrategias tradicionales.
DCN1	Me gusta el uso de ejemplos de la realidad o fenómenos naturales con temáticas de las ciencias naturales, para relacionar lo conceptual con lo real y hacer amena la clase.	Estrategias contextualizadas
DCN2	Hago uso de estrategias donde se construyan los aprendizajes y así darles responsabilidad de interacción a los jóvenes.	Estrategias contextualizadas
DCN3	La mayoría de las actividades las enfoco con el uso de material reciclable para las clases y claro vea siguiendo el plan curricular.	Uso del reciclaje como estrategia

Tabla 15. Presentación de recursos pedagógicos

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	Guía pedagógica, videos, salidas pedagógicas para observación.	Uso de recursos tradicionales.
DP2	El reciclaje de elementos de uso cotidiano.	El reciclaje como recurso
DP3	Para desarrollar las estrategias se usan juegos lúdicos de armar y desarmar, así como material reciclable también hago uso.	El reciclaje como recurso
DEV1	Aparte de los recursos como el tablero, las carteleras informativas y los textos que tengo dentro del aula también incluyo el uso de materiales reciclables.	El reciclaje como recurso
DEV2	Los recursos se adaptan a las estrategias pedagógicas entonces la mayoría de recursos están asociados al uso de materiales reciclables.	El reciclaje como recurso
DEV3	Hago uso de recursos diferentes para poder adaptarlos a las planificaciones y estrategias que se desarrollan.	Uso de recursos tradicionales.
DLC1	Reitero lo expresado en la pregunta anterior, para desarrollar las estrategias se plantean guías educativas, folletos ecológicos y variedad de juegos pedagógicos.	Uso de recursos tradicionales.
DLC2	Enfatizo en gran parte de las actividades con el uso del reciclaje a través de manualidades donde se integre lo creativo con lo didáctico.	El reciclaje como recurso
DLC3	Entablo constante relación con recursos textuales como lecturas, cuentos, para lograr darles herramientas de reflexión y análisis de fenómenos ambientales desde la literatura.	Uso de recursos tradicionales.
DCN1	Desde las estrategias que se programan se integran siempre ejemplificaciones de la vida diaria, además de integrar recursos provenientes del reciclaje para desarrollar los contenidos de la materia.	El reciclaje como recurso
DCN2	Los recursos del salón son necesarios en todo momento, además de anexarle materiales que se reciclaron para lograr tomar conciencia de la reutilización de esos materiales para el beneficio colectivo en lo educativo y social.	El reciclaje como recurso
DCN3	Con respecto al uso de recurso, se hace necesario el uso de recursos del ambiente escolar y pues se suman los referidos a las actividades prácticas de reciclaje que se complementan.	El reciclaje como recurso

Tabla 16. Evaluación de los aprendizajes

Informante	Respuesta	Código emergente
DP1	La evaluación es un proceso formativo, por eso la idea es mantener un diálogo permanente con el estudiante para conocer cuánto ha aprendido y cuanto le falta por aprender según el propósito.	Evaluación formativa.
DP2	Basada en la observación del comportamiento de los estudiantes al estar en contacto con el medio ambiente.	Uso de la observación
DP3	Con relación a las actividades que realizan los niños mediante la observación y la producción.	Uso de la observación
DEV1	Son elaborados instrumentos de valoración para evaluar de acuerdo a ciertos criterios las producciones de los estudiantes.	Uso de instrumentos de valoración
DEV2	Las actuaciones de los estudiantes son fundamentales para su evaluación, pero también las actividades que realizan se toman en consideración a través de recursos específicos como escalas valorativas o tablas de indicadores.	Uso de instrumentos de valoración
DEV3	Hago uso de tablas de evaluación y se emiten los juicios calificativos con relación a las estrategias que se aplicaron en las actividades.	Uso de instrumentos de valoración
DLC1	Se construyen instrumentos relacionados con las actividades ejecutadas y se evalúan por medio de la observación.	Uso de instrumentos de valoración
DLC2	Mediante la observación participativa, la auto y coevaluación de acuerdo al tema u objetivo a cumplir.	Uso de la observación
DLC3	Evalúo de acuerdo a las entregas de actividades y verificando el cumplimiento de las mismas por parte de los estudiantes.	Evaluación sumativa
DCN1	En la evaluación del aprendizaje se elaboran indicadores de evaluación relacionados a las situaciones pedagógicas que se organizaron y de allí se valoran cada uno de los aspectos.	Uso de instrumentos de valoración
DCN2	El proceso de evaluación se da con el uso de instrumentos a través de listas y escalas de indicadores basándose en varios criterios.	Uso de instrumentos de valoración
DCN3	Uso la evaluación a través de la observación constante y llevando el registro individual de cada estudiante.	Uso de la observación. Uso de instrumentos de valoración

4.3.1 Subcategoría emergente. Proceso didáctico – metodológico desde las prácticas pedagógicas en educación ambiental (PDMPEA).

Tomando en cuenta la educación ambiental dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes, es notorio el establecimiento de situaciones específicas que delimitan los procesos didácticos para la comprensión de la realidad. Por tratarse de un proceso didáctico metodológico, emergieron aspectos relacionados a los pasos que desarrollan los docentes para la instrumentalización de la educación ambiental desde el diagnóstico pedagógico hasta el proceso de evaluación de los aprendizajes. Por ello, los testimonios demostraron la recurrencia en el uso del diagnóstico participativo como proceso para lograr organizar las experiencias a partir de la planificación pedagógica.

Este proceso de programación de las acciones didácticas está compartido por dos elementos, el primero de ellos, que es frecuente por los docentes, está relacionado con la consulta y cumplimiento de los lineamientos curriculares asociados a cada área de conocimiento, y el segundo, la planificación contextualizada. Es recurrente en los hallazgos obtenidos, la planificación basada en el contexto en las cuales, se integran en la mayoría de los casos, el uso de actividades lúdicas, actividades para la conciencia ambiental, el uso de estrategias tradicionales, también se constituyen estrategias contextualizadas, además se toma el reciclaje como bandera para la enseñanza de la educación ambiental, y lo asocian como recurso y estrategia pedagógica.

Desde esta realidad, conviene observar la postura de Novo (2008), quien afirma:

Conviene recobrar la sencillez y concretar nuestras propuestas de educación ambiental en aquello que circunda a los centros educativos (jardín escolar, edificaciones del barrio, fábricas cercanas, parques, etc.) para que, en un primer momento, las personas puedan comprender los fenómenos ambientales y sentirse comprometidas en sus posibles soluciones. De forma complementaria, es función del profesorado ayudarles a entender cómo todos los

fenómenos que se producen en la escala micro (local), tienen lugar igualmente en la escala meso (nacional) y en la escala macro (internacional), por lo que es preciso llegar a interpretarlos globalmente. (p.189)

Según esto, la educación ambiental desde las prácticas pedagógicas de los docentes debe estar orientada a la planificación desde el diagnóstico pedagógico con los estudiantes, pero tiene la tarea de trascender a partir de los fenómenos ambientales contextuales no solo para conocerlos en testimonios dentro de los ambientes de aprendizaje, sino como una metodología didáctica de interrelación e interpretación de las dichas situaciones con el uso de estrategias y recursos innovadores.

Otro elemento puntual dentro de esta subcategoría, está relacionado con la evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a los hallazgos, la mayoría de los docentes hacen uso de instrumentos de valoración como listas y escalas criterioles que conllevan a una evaluación sumativa, y escasamente se utiliza la evaluación formativa, desde esta percepción, Novo (2008) resalta la necesidad de cambiar la metodología evaluativa:

Es interesante que las técnicas que utilizemos nos permitan conocer el modo en que las personas han aprendido a relacionar ideas, conceptos, principios. Si ponemos el énfasis en las relaciones al enseñar, deberían aparecer aprendizajes significativos en este terreno al evaluar. (p.274)

Por lo referido, la evaluación debe ser un aspecto a modificar que intervenga en las actuaciones al momento de plantear las estrategias didácticas, no solo debe asociarse con llenar formatos donde provengan calificaciones cualitativas o cuantitativas de los productos elaborados por los estudiantes, sino un proceso simultáneo entre la teoría, práctica y experiencia directa con

las situaciones didácticas.

4.4 Categoría Emergente: la Transversalidad de la Educación Ambiental Desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)

Tabla 17. Categoría emergente: la transversalidad de la educación ambiental desde las distintas áreas del conocimiento (LTEAAC)

Indicadores	Códigos emergentes	Subcategoría Emergente	Categoría Emergente
<p>Realidad de la transversalidad de la educación ambiental.</p> <p>Formas de organización pedagógica de la educación ambiental.</p> <p>Experiencias didácticas transversales en educación ambiental.</p> <p>Adecuación de los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental.</p> <p>Propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental.</p>	<p>• Seguimiento de lineamientos curriculares.</p> <p>• Necesidad de generar conciencia ambiental.</p> <p>• Escasa transversalidad de la educación ambiental en todas las asignaturas.</p> <p>• Uso del reciclaje como estrategia.</p> <p>• Integración de la comunidad y familia en las prácticas ambientales.</p> <p>• Uso de recursos tradicionales.</p> <p>• Escaso uso de proyectos ambientales y ecológicos.</p> <p>• Ajustes curriculares y de intensidad horaria.</p> <p>• Necesidad de capacitación docente</p> <p>• Integración de estrategias TIC.</p> <p>• Adecuación de espacios naturales en el entorno.</p>	<p>Elementos Inherentes para consolidar la Educación Ambiental como Eje Transversal en distintas Áreas del Conocimiento. (EIEAETAC).</p>	<p>La Transversalidad de la Educación Ambiental desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)</p>

4.5 Categoría Emergente: la Transversalidad de la Educación Ambiental Desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)

La educación ambiental como eje transversal tiene la connotación de ser uno de los elementos que trascienden en la realidad global actual. Los sistemas sociales cada día ven con preocupación la degradación de los ecosistemas, los desastres naturales, los fenómenos climáticos y demás situaciones que trastocan la armonía entre los seres humanos y el entorno natural. Por ello, esta categoría emergente da paso a mostrar cómo es “La Transversalidad de la Educación Ambiental desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)”, esta realidad pudo interpretarse a partir de los testimonios obtenidos en los grupos focales con los docentes de las áreas preescolar, ética y valores, lengua castellana y ciencias naturales, que conllevaron a la subcategoría emergente “Elementos Inherentes para consolidar la Educación Ambiental como Eje Transversal en distintas Áreas del Conocimiento. (EIEAETAC)”. De acuerdo con esto se presenta la misma.

4.5.1 Subcategoría emergente. Elementos Inherentes para consolidar la Educación Ambiental como Eje Transversal en distintas Áreas del Conocimiento (EIEAETAC).

Cada uno de los elementos que conforman la subcategoría están asociados o parten de la realidad de la transversalidad en las distintas áreas de conocimiento, por ello, en los grupos focales se puede evidenciar los códigos emergentes que explicitan el referido análisis e interpretación de los testimonios para la comprensión del objeto de estudio indagado.

Grupo Focal 1: Realidad de la transversalidad de la educación ambiental:

Con base en los indicadores iniciales de análisis, se procedió al análisis e interpretación de la información de acuerdo con los resultados obtenidos desde los testimonios específicos de los informantes claves. Desde este punto de vista, con relación al indicador “Realidad de la transversalidad de la educación ambiental” las docentes que participaron en el grupo focal se les indagó lo siguiente: Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo percibe la realidad de la transversalidad de la educación ambiental en el grado que imparte? donde la DP1 expresó: “*Los temas se transversalizan según el tema de la clase y siguiendo el plan de estudio para cada proyecto*”, esto quiere decir, que la docente se enfoca en la relación entre la norma curricular para la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la DP2, manifestó lo siguiente: “*Se realizan las adaptaciones curriculares dependiendo de las necesidades del contexto y de los estudiantes con las temáticas para relacionarlas entre sí*”. Según esto, la realidad de la transversalidad está asociada con lo dicho por la DP1, es decir, se parte del currículo para la organización de los eventos pedagógicos y buscando la relación con el contexto social y escolar. Por su parte, la DP3 indicó lo siguiente: “*Los diseños de planeaciones pedagógicas se realizan a partir de proyectos lúdicos relacionando temas según la edad de los estudiantes*”; por parte de la docente, los recursos lúdicos son esenciales en las planificaciones para poder lograr la transversalidad en las diversas áreas del conocimiento en el preescolar, por ello, se constituye la necesidad del juego en todas sus variaciones pedagógicas.

Para el grupo focal de los docentes del área ética y valores, plantearon sus posturas, y se pudo conocer que el DEV1 indicó: “*Muy importante en el desarrollo del estudiante y en cómo debe*

comportarse ante la sociedad con este tema”, partiendo de esto, se considera la educación ambiental como una herramienta transversal de alto impacto para la conciencia social con los estudiantes. Por su parte el DEV2 expresó que la transversalidad en esta disciplina es: *“Enriquecedora, es una experiencia significativa el transversalizar mi área con la educación ambiental ya que los enseño desde los valores apreciar la madre tierra”*. Sumado al testimonio del DEV1, este informante consideró también el impacto sociocultural que tiene la educación ambiental, como un aspecto para la formación de valores en los niños y jóvenes.

En el caso del DEV3, emitió la siguiente opinión: *“Como un factor importante en la formación educativa ya que se está contribuyendo a formar personas que se preocupen por el medio ambiente y con ello contribuir al desarrollo social económico y sostenible, de igual forma fortaleciendo los valores en los estudiantes formando hombres y mujeres íntegras y éticas”*. Lo cual esta expresión es recurrente con las emanadas por los informantes anteriores, donde se instituye la necesidad de formar para la vida y el cuidado del ambiente a los niños y jóvenes de la sociedad colombiana, adoptando así la necesidad de lograr una educación en principios ambientales.

Para el grupo focal desarrollado con los docentes del área de lengua castellana, se logró conocer la percepción de los mismos como agentes de enseñanza, por ello, el DLC1 consideró lo siguiente: *“Desde el grado que imparto mis conocimientos creo no estar desarrollando la transversalidad como debe ser de acuerdo a las directrices del MEN”*. La postura de esta docente fue clara al manifestar la escasa integración de actividades transversales el área de lengua castellana, a pesar de saber y conocer que es la transversalidad y su importancia, demostró sinceridad al emitir su opinión.

En cuanto al DLC2, reseñó: “Yo trato de implementar la cultura del reciclaje, tratando de que un trabajo por periodo sea relacionado o trabajado con objetos reciclables”; para este informante, lo esencial dentro de la práctica transversal de la educación ambiental es integrar actividades y recursos para la promoción del reciclaje como actividad fundamental en su desarrollo didáctico. Por parte del DLC3, se pudo obtener la siguiente información: “Las actividades que realizó me permite enfatizar y recalcar en los estudiantes el amor por el medio ambiente y el cuidado que se debe tener del planeta”. Desde esta opinión, existe gran relación con los hallazgos obtenidos de los docentes del área ética y valores, debido a la caracterización de este eje transversal con un enfoque humanista para otorgarle valor al ambiente y el planeta en su totalidad.

Con referencia a los docentes de ciencias naturales, el DCN1 manifestó lo siguiente: “En el colegio no es mucho lo que se puede lograr o hacer en cuanto a la educación ambiental”, desde esta apreciación, el informante clave indica la escasa participación de los docentes y demás agentes educativos para lograr una verdadera transversalización de la educación ambiental en todas las áreas del conocimiento, lo que conlleva a la falta de compromiso institucional y familiar para darle el necesario tratamiento a este eje transversal.

En cuanto al DCN2, sus relatos denotaron lo siguiente: “Considero que la transversalidad de la educación ambiental no se lleva a la práctica en las diferentes asignaturas, está muy limitada a la enseñanza de las ciencias naturales, le falta ser más explícita”, según esto, las ciencias naturales en la mayoría de los casos se trabaja de forma superficial, y donde se le otorga un tratamiento más detallado es el área de ciencias naturales, demostrando así una escasa transversalidad de esta área como debería darse realmente desde el fundamento curricular, conceptual, procedimental y actitudinal.

Para el caso del DCN3, manifestó que: *“Es fundamental la aplicación de la pedagogía en el contexto de Campo Dos ya que hay mucha población y en especial los estudiantes que no tienen conocimiento de la problemática que existe a nivel mundial sobre por ejemplo el calentamiento global”*, desde la percepción de este docente, la educación ambiental solo se ha dimensionado desde algunos aspectos de la realidad local, pero el elemento global también es importante profundizarlo, debido a que, la protección del ambiente es un problema que traspasa fronteras y atañe a la población mundial.

Con base en estos resultados, es notorio ahondar en las ideas expresadas por Novo (2008), quien indica lo siguiente:

La mayor parte de las actividades educativas que tienen lugar en contextos académicos, a diferentes niveles, tienden a simplificar la realidad, a parcelarla y reducirla a explicaciones aisladas, a veces compartimentadas por los libros de texto, las asignaturas, etc. Todo ello no favorece, obviamente, el desarrollo de un conocimiento integrado, que permita interpretar las cuestiones ambientales en toda su complejidad. (p.243)

En relación a esto, la realidad de la transversalidad de la educación ambiental en las distintas áreas de conocimiento abordadas, está asociada netamente a actividades que incluyen directrices propias del plan de estudio establecido, es decir, se encasillan en cada asignatura de acuerdo con los contenidos programáticos, pero escasamente logran favorecer la integración de elementos actitudinales, procedimentales y contextuales, referidos al cuidado y protección del ambiente, así como al uso racional y coherente de los recursos sionaturales. Asimismo, se puede denotar la poca integración de elementos didácticos para la consecución de objetivos educativos.

Grupo Focal 2: Formas de organización pedagógica de la educación ambiental:

La organización de prácticas didácticas para transversalizar la educación ambiental es una tarea necesaria para lograr su adecuación a las distintas áreas del conocimiento. En este sentido, se realizaron los respectivos grupos focales con cada uno de los docentes de las áreas seleccionadas, para indagar sobre las “Formas de organización pedagógica de la educación ambiental”, para establecer un análisis congruente con los objetivos planteados en la investigación. En ese sentido, al presentar la interrogante ¿Cuáles son las formas de organización pedagógica de la educación ambiental en sus actuaciones didácticas?, la DP1 insistió que: “*Hago conversatorios y ejemplos para conocer el entorno local y sus actuaciones dentro del hogar con relación al cuidado del ambiente*”, como lo manifiesta la informante, se hace énfasis en la utilización del entorno social y familiar para la organización de las acciones pedagógicas en la búsqueda de la educación ambiental, pero, según esto, se limitan a tareas específicas de ejemplificación.

Por su parte, la DP2, indicó lo siguiente: “*Las observaciones me permiten realizar las programaciones pedagógicas de las actividades y las asignaciones a los niños relacionadas con algunas situaciones del ambiente*”, desde este argumento la docente resaltó la observación como elemento indagatorio para organizar los eventos de aprendizaje con relación a la educación ambiental, por lo tanto, se interesa por el diagnóstico previo y la posterior planificación pedagógica. En el caso de la DP3 emitió lo siguiente: “*Siempre organizo las jornadas pedagógicas tomando en cuenta lo que a los niños les interesa aprender*”, con esto, se consolida la importancia de los intereses del estudiante para la organización de las acciones pedagógicas, por ello, sus percepciones del mundo son necesarias en este proceso didáctico.

En cuanto al grupo focal desarrollado con los docentes del área Ética y Valores, el DEV1 destacó en su testimonio lo siguiente: *“Realizar un diagnóstico de la problemática y la falta de conocimiento de la comunidad educativa basados en el contexto de la región, de allí parte mi organización para aplicar la temática desde el plan de área de la institución educativa”*, el docente considera necesario el diagnóstico de problemáticas ambientales locales en configuración armónica con lo establecido en el plan de área, y así, darle cuerpo a las clases y enfocarlas de manera pedagógica. Para el caso del DEV2 se obtuvo el siguiente testimonio: *“Por medio de jornadas de reciclaje, exposición con material reciclado, pancartas didácticas con material reciclado”*.

De acuerdo con lo expresado por el DEV2, la organización pedagógica de la educación ambiental se asocia netamente al trabajo del reciclaje en sus diversas formas, bien sea en jornadas, exposiciones o elaboración de recursos con materiales reutilizables, sin ahondar en otras maneras de entablar una conexión pedagógica con situaciones creativas e innovadoras. En lo que respecta al DEV3, se logró conocer que: *“Por medio de videos, trabajos de campo, exposiciones, folletos, debates entre los estudiantes donde ellos pueden crear un pensamiento crítico y valores sólidos”*. Este docente declara la importancia de la incorporación de recursos pedagógicos tradicionales con el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión hacia el cuidado del ambiente para la conformación de un sistema de valores que contribuya a la formación como garante del uso racional de los recursos del entorno natural.

Con relación al grupo focal hecho con los docentes del área de lengua castellana, con el DLC1 se pudo obtener el siguiente testimonio: *“Según como se plasman en los planes de área y asignatura se modifican en el trabajo de aula”*; en otras palabras, la premia la rigidez de las programaciones establecidas por la norma curricular, desde el plan de área, realizando las

adaptaciones pertinentes para ser ajustados a los contenidos. En el caso del DLC2, quien aclaró lo siguiente: *“Primero trató de enseñarles que no debemos botar basura al suelo y les enseñó mediante dibujos de los botes de basura y por colores como debemos reciclar. En qué color debe ir cada residuo. Claro primero enseñándoles que nada se debe botar al suelo”*, a propósito de este hallazgo, se observa claramente que la metodología que plantea está basada en la no actuación negativa hacia el entorno del estudiante, y se complementa con la necesidad e importancia del reciclaje como proceso de protección ambiental. Tomando en consideración al DLC3, quien expuso su opinión en la: *“Elaboración de diferentes elementos didácticos a partir del reciclaje como materia prima y así generar conciencia ambiental”*, también se orienta a la práctica del reciclaje como forma de organización pedagógica de la educación ambiental en sus prácticas didácticas, lo que permite reflexionar en el uso de este proceso para la generación de conciencia ambiental.

Con base en los hallazgos del grupo focal de ciencias naturales, se pudo obtener lo siguiente del DCN1: *“Trabajo de campo y en grupo”*, el docente condiciona la organización pedagógica al trabajo en el campo, lo cual puede ser una herramienta creativa y dinamizadora de la formación del estudiante porque se involucra con el entorno y se conecta directamente con la naturaleza. En cuanto al DCN2, exteriorizó que: *“Procuró en el desarrollo del plan curricular, llevar el componente ambiental muy explícito y práctico en la asignatura”*; este informante destacó en su testimonio la rigurosidad de lograr la claridad en las actividades de ciencias naturales, las cuales son muy relacionadas con el componente ambiental.

Por parte del DCN3: *“La creación de conciencia ambiental, la defensa de entornos saludables y el cuidado del ambiente son primordiales a la hora de orientar una clase ya que el impacto y resultados de ella deben tener un aprendizaje significativo”*, el docente considera

fundamental integrar el aspecto actitudinal a la organización de las clases en educación ambiental, porque de allí, parte la construcción del aprendizaje para la vida en sociedad, sumándose a la conciencia y defensa del entorno que le rodea al estudiante como eje de formación. Ante estos hallazgos significativos basados en las formas de organización pedagógica de la educación ambiental en las distintas áreas del conocimiento, se puede resumir el uso del reciclaje como proceso pedagógico en la mayoría de las experiencias de los docentes, además de la búsqueda de la conciencia ambiental como elemento en la formación para la vida.

Esta postura se asocia con lo expresado por Damin & Monteleone (2002), quienes destacan lo siguiente:

La educación ambiental abordada con criterio de transversalidad no aparece asociada a un área de conocimiento concreto o específico, tiene características innovadoras se plantea en torno a problemas y centra su trabajo en valores. Esto se debe a que intenta realizar un fuerte replanteo ético del modo en que los seres humanos se perciben en su relación con el ambiente. (p.53)

Según esto, el replanteo ético se debe entablar con la incorporación en la organización pedagógica de elementos que constituyan variantes motivadoras para los estudiantes, integrándose a los planes de estudio y de área de manera armónica, no como un planteamiento curricular obligatorio, sino, que tenga la autonomía el docente para percibir las necesidades e intereses de los estudiantes y alcanzar el máximo provecho de esto para la consecución experiencias didácticas transversales en todo momento.

Grupo Focal 3: Experiencias didácticas transversales en educación ambiental:

La conformación de situaciones didácticas donde se posibilite la integración de la educación ambiental se apoya en diversos constructos esenciales para lograr una verdadera transversalidad en lo teórico y práctico, por ello, en el grupo focal se planteó la siguiente pregunta: ¿Puede relatar las experiencias didácticas transversales en educación ambiental que ha desarrollado con los estudiantes? Según esto, la DP1 manifestó lo siguiente: “*Dentro de las actividades se involucran los juegos didácticos, las guías, tengo formatos de fichas para colorear, también videos educativos y pues lo que tenga sentido lúdico”, como se puede apreciar en el espacio educativo de preescolar la docente adecua la enseñanza a recursos específicos de esta área, es decir, medios lúdicos que son adaptados a la temática ambiental.*

Por su parte, la DP2 esgrimió lo siguiente: “*Considero siempre el uso de material reciclable para la construcción de experiencias enriquecedoras en el ambiente de aprendizaje”, en ese sentido, el uso del reciclaje es la experiencia didáctica de mayor peso para la esta docente, lo cual es significativo, aunque pudiera darse la integración de otras actividades con un mayor arraigo a la creación del niño y así posibilitar el ahínco hacia la promoción de valores ambientales. Con respecto al testimonio de la DP3 se pudo obtener lo siguiente: “*Bueno las estrategias siempre se orientan con las actividades que se planifican, se integran juegos lúdicos de armar y desarmar, se hacen jornadas de reciclaje, entre otras” Como lo expuso la docente, los recursos tradicionales hacen parte de la dinámica pedagógica con los estudiantes, además de coincidir con la postura de la DP2, en el uso del reciclaje como herramienta para enriquecer las experiencias pedagógicas de los niños.**

En lo concerniente al grupo focal desarrollado con los docentes del área ética y valores, se pudo indagar en el DEV1 que plantea como experiencias didácticas transversales las siguientes: *“La plantación de árboles, jornadas de limpieza, ornato y embellecimiento a la institución”*, estas acciones son relevantes para lograr la integración de los agentes externos e internos que intervienen en el proceso formativo, pero, para darle una connotación transversal, deben adecuarse a situaciones que permitan en el estudiante relacionar las experiencias con las necesidades de actuación coherente hacia el ambiente desde los diversos ámbitos de la realidad.

En cuanto al DEV2, consideró que: *“Lo ideal es involucrar a la comunidad educativa de la importancia del tema y es allí donde viene la participación de alumnos y padres de familia en estas actividades como las mencioné anteriormente, por medio de jornadas de reciclaje, exposición con material reciclado, pancartas didácticas con material reciclado”*. Estos testimonios permiten reflexionar sobre la necesidad de integrar en la educación ambiental a los agentes que participan en la formación de los niños y jóvenes, es decir, la familia y los miembros de la comunidad, pero, aun así, el sentido de la transversalidad no se encuentra con la inclusión de varios sujetos significativos, también se atribuye a las formas, medios, estrategias y acciones innovadoras e integradoras para lograr un verdadero proceso transversal de esta disciplina.

De acuerdo con el DEV3, las experiencias didácticas las desarrolla: *“Mediante videos de las dos realidades del ambiente: cuando se cuida y cuando se destruye y de allí ellos sacan los valores que tiene un ser humano que quiere y cuida su medio ambiente así se refuerzan en los estudiantes estos valores con los que ella van a construir al cuidado y sostenibilidad del medio ambiente”*, como experiencia didáctica trasciende para lograr un impacto positivo en los estudiantes, pero aún debe dársele mayor énfasis a la búsqueda de la transversalidad de la educación ambiental, debido a que solo ciertas actividades aplicadas esporádicamente no son

suficientes para lograr una verdadera transversalidad en el contexto escolar.

El grupo focal planteado con los docentes de lengua castellana, permitió la reflexión de ciertas experiencias referidas a esta área, así lo destacó la DLC1, quien emitió la siguiente opinión: “*Las actividades que he desarrollado con mis estudiantes son: guías educativas, folletos, juegos prácticos*”, básicamente, las actividades que concibe la docente están adaptadas al seguir instrucciones para cumplir un objetivo didáctico, lo cual es indicativo de una escasa transversalidad en cuanto a la educación ambiental se refiere. En el caso de la DLC2, se pudo obtener el siguiente testimonio: “*Hemos trabajado haciendo manualidades con botellas, tapas, plástico y sus reacciones hacia las manualidades les ha demostrado que con el reciclaje se pueden hacer muchas cosas en pro del cuidado ambiental*”, desde esta apreciación del docente, la educación ambiental es sinónimo de reciclaje y su racional de los recursos, lo cual va más allá de esto, porque existen otras actividades que pueden ser significativas y generar aportes didácticos para lograr darle la característica transversal.

A continuación, el DLC3 reseñó su respuesta en lo siguiente: “*Partiendo desde las actividades abordadas desde el área de Lengua Castellana, se han realizado talleres de producción individual y colectiva, donde se parte de la lectura de un cuento relacionado con los cuidados y protección del medioambiente*”, con relación a este hallazgo, es importante destacar la importancia de la lectura como proceso de formación integral para las distintas áreas del conocimiento, pero, como experiencia transversal en la educación ambiental, requiere de nuevos matices innovadores, es decir, profundizar en su uso didáctico para otorgarle un viraje creativo e integrador.

Con respecto al grupo focal constituido por los docentes de ciencias naturales, el DCN1 manifestó: “La creación del proyecto protectores de vida, el desarrollo de procesos ambientales (fechas ambientales), el uso de recursos ambientales y sus cuidados”, se puede ver mayor arraigo en las experiencias didácticas para transversalizar la educación ambiental, posiblemente por la relación temática que mantiene esta área del conocimiento, por ello, este docente hace énfasis en proyectos específicos relacionados con el calendario ecológico ambiental. Con relación al DCN2, enfatizó en desarrollar la transversalidad: “En izadas de bandera hemos recreado el estado de deterioro del planeta, creando una conciencia en los estudiantes sobre el cuidado del planeta, además se han realizado campañas de reciclaje en los diferentes grados de primaria”, según lo expresado, el reciclaje continúa siendo la estrategia más recurrente empleada por los docentes para tratar de transversalizar la educación ambiental, además en este testimonio se relacionan actividades que ejemplifican problemáticas ambientales en diversos contextos específicos.

Por último, el DCN3 constató lo siguiente: “He tenido experiencia en desarrollar prácticas de reciclaje en la escuela y en el hogar, con impactos positivos en la conciencia ambiental de los estudiantes”, como recalca el docente, ha sido muy positivo en la construcción de valores ambientales en los estudiantes el uso del reciclaje como experiencia significativa, pero, posiblemente es necesario adentrarse a nuevas acciones que sean de interés y motivación para los estudiantes, y así con el apoyo de agentes de formación, pueden consolidarse los máximos logros en la transversalidad de la educación ambiental.

Como se aprecia en los resultados obtenidos, los docentes recurren en su mayoría al reciclaje como medio o experiencia pedagógica para la transversalizar la educación ambiental. Pero, es importante destacar que existen gran cantidad de actividades o acciones que vinculan o integran este eje, así lo destaca Sbarato & Sbarato (2009):

Cada uno, por vivir en un mundo con dimensiones físicas y sociales, adquiere una colección de esquemas, ideas, y marcos de referencia que lleva consigo cuando aprende cosas nuevas. Estas concepciones nuevas aprendidas, pasan a formar parte de su universo de conocimientos, con los que ira progresando sucesivamente. (p.43)

En concordancia con esto, los Autores recalcan la importancia de establecer el andamiaje como una oportunidad de incluir actividades que se integren a la educación ambiental desde los conocimientos previos de los estudiantes, para la construcción de nuevos esquemas mentales que pueden partir de experiencias individuales y colectivas con el entorno.

Grupo Focal 4: Adecuación de los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental:

La integración de aspectos curriculares a las programaciones didácticas es un elemento esencial para darle consistencia académica al proceso educativo, por ello, los contenidos curriculares son esenciales, debido a que, al unificarlos con los aspectos procedimentales y actitudinales, se convierten en la consolidación de las prácticas pedagógicas, por lo tanto, en el desarrollo de los grupos focales con uno de los informantes de cada área del conocimiento se les indagó lo siguiente: ¿Cómo adecua los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental?

La DP1 respondió lo siguiente: “*Los contenidos se toman del plan de estudio de preescolar, y las consideraciones específicas para el grado correspondiente*”, por lo expresado, los contenidos desarrollados para transversalizar la educación ambiental son estructurados basándose en el plan de estudio, lo cual limita posiblemente la visión de las docentes con el objetivo de poseer autonomía en la construcción de contenidos curriculares que posibiliten el desarrollo de la

educación ambiental en todos los ámbitos de acción didáctica. Con respecto a la DP2, se logró conocer lo siguiente: *“La planificación de las estrategias y actividades parten del currículo, es decir, los contenidos son tomados de ahí”*; según lo descrito por la docente, se relaciona con la DP1, quienes toman como guía para la extracción de los contenidos el programa curricular que conforma la educación preescolar. En cuanto al testimonio de la DP3, se obtuvo lo siguiente: *“Diseño las actividades con los contenidos establecidos por el plan de estudio y relacionándolo con las estrategias lúdicas y las que se aplican dentro del espacio escolar”*. Como se aprecia, también la DP3 coincide con los hallazgos de las otras dos informantes quienes se rigen por la norma curricular para la adecuación de los contenidos en cada una de las actividades que se plantean con los estudiantes.

Tomando en cuenta el grupo focal asociado al área de ética y valores, el DEV1 manifestó lo siguiente: *“Primero observo el plan de área de la institución desde allí aplicó la temática y el contenido que necesito para orientar mi clase en base a la educación ambiental”*. Como se evidencia, existe recurrencia entre las docentes de preescolar y quienes se encargan del área ética y valores, al suscribirse al currículo para lograr establecer los contenidos a desarrollar en el eje transversal educación ambiental. Así también, lo destacó el DEV2: *“Los priorizo y me rijo al plan de área y asignatura de la institución”*.

En cambio, el DEV3, expresó otra idea: *“La educación ambiental se puede vincular con todas las áreas del conocimiento y en cada una hay que recalcar la importancia de medio ambiente desde impartir una clase de literatura o inglés al aire libre, buscar las forma y métodos de incorporar el amor y el contacto cada vez más cerca con el medio ambiente y el estudiante ya que desde una fórmula matemática se puede contribuir al cuidado del medio ambiente y eso hay que hacerlo ver en cada estudiante”*, según este testimonio, la transversalidad de los contenidos

de educación ambiental debe adaptarse a las experiencias didácticas y a la unidad curricular que se imparte, todo es cuestión de integrar las actividades apropiadas para cada contenido que se trabaje.

En el desarrollo del grupo focal con los docentes de lengua castellana, se evidenció en sus testimonios lo siguiente, con el DLC1: *“Dependiendo de los ejes temáticos de cada una de las asignaturas que oriento dentro y fuera del aula”*, sigue la línea de las temáticas establecidas por la norma curricular, además de, posibilitar la conformación de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar y comunitario. En cambio, el DLC2, resaltó que: *“Trato siempre de enfocarme hacia el reciclaje por ahí es mi línea de enseñanza hacia mis estudiantes”*, como lo expresa, este docente insiste en el reciclaje como contenido esencial para transversalizar la educación ambiental en los diversos eventos didácticos. También, pudo conocerse lo indicado por el DLC3: *“Con lecturas sobre el tema y con ejercicios relevantes y contextualizados”*, por tratarse de un docente del área de literatura, pues se percibe la relación que entabla entre los recursos para la lectura y su contrastación con las situaciones contextuales que vivencian los estudiantes en su entorno educativo, comunitario y familiar.

Para el grupo focal del área de ciencias naturales, el DCN1 pronunció lo siguiente: *“Busco temas sobre el medio ambiente que se relacionen con la temática principal del área, y a modo de conversación y ejemplos se realiza la transversalidad del área específica con el medio ambiente”*, la ventaja de lo enunciado por el docente es la relación existente entre el área ciencias naturales y el eje transversal ambiente, por ello, le posibilita establecer conexiones con los contenidos de forma armónica y poder así transversalizar de forma sucesiva. Por su parte, el DCN2, expresó: *“Los contenidos son adecuados bajo los mínimos estándares del conocimiento. Dónde los estudiantes puedan desarrollar el modelo desde la teoría constructivista”*, según esta

idea, los contenidos se adaptan a las situaciones o experiencias de aprendizaje del estudiante, lo que garantiza la participación protagónica en el proceso formativo y así fortalecer los principios hacia el cuidado del ambiente de sus experiencias individuales y colectivas.

En cuanto al DCN3: *“Procuro incluir el componente ambiental como un eje fundamental del desarrollo curricular. Siempre me enfoco en el reciclaje me parece muy importante”*, como se puede percibir en los testimonios ofrecidos, el docente está de acuerdo en transversalizar los contenidos partiendo del eje ambiental, para ello, utiliza el reciclaje como una estrategia orientadora de dichos procesos, lo cual es recurrente en la gran mayoría de los docentes informantes. Partiendo de los hallazgos, la comprensión de la realidad con relación a la transversalidad en la educación ambiental se enfoca en el cumplimiento de lo establecido en los planes de área y de estudio de cada una de las áreas de conocimiento.

Por ello, es importante recalcar lo establecido por Beane (2010), al procurar la integración del currículo donde se debe:

Utilizar temas que vinculen cuestiones personales y sociales favorece la integración de uno mismo y del interés social, signo de responsabilidad social en una sociedad democrática. Este tipo de temas ofrece también un contexto personal y socialmente importante para la integración de los conocimientos. (p.75)

Desde esta perspectiva, la educación ambiental debe estar inmersa en esa integración de conocimientos atendiendo situaciones, hechos o fenómenos desde lo personal y social, para darle la rigurosidad del aprendizaje del estudiante y la formación de valores individuales y colectivos que requiere para vivir en sociedad.

Grupo Focal 5: Propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental:

Al conocer las prácticas pedagógicas para transversalizar la educación ambiental se estableció el grupo focal “Propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental”, como una alternativa para indagar en los docentes las necesidades de capacitación y formación que pueden organizarse en búsqueda de mejorar este proceso de integración curricular y pedagógica. Por ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles propuestas generarían para la actualización pedagógica en beneficio de transversalizar la educación ambiental en las distintas áreas de conocimiento? a esto, la DP1 manifestó: “Concientizando a los estudiantes en el cuidado de todo lo que tiene q ver con el medio ambiente y que ellos mismos sean partícipes y transmisores del cuidado que deben tener para mejorar su propia calidad de vida”, una de las propuestas se orienta entonces a la búsqueda de la conciencia ambiental con los estudiantes desde diversas acciones pedagógicas en el escenario escolar.

La DP2 insistió en la necesidad de: “Incluirla por completo en planes de área y asignatura promoviendo que se trabaje desde el grado más pequeño al más avanzado” Con esto, la docente considera necesario la integración de la educación ambiental desde las primeras etapas de la educación infantil, hasta llegar a niveles superiores de formación, con ello se garantizaría una adecuación curricular de manera transversal. En cuanto a la DP3: “Revisar y ajustar el contenido curricular de las áreas, hacer jornadas de actualización ambiental unificadas y periódicas a nivel de institución”. Según la docente, es importante recuperar el espíritu participativo en los agentes educativos para hacer de forma constante jornadas y actividades de fortalecimiento de la educación ambiental, además de plantear propuesta de cambio a los lineamientos curriculares y hacerlos más atractivos coherentes con las nuevas realidades.

En relación al grupo focal de docentes de ética y valores, el DEV1 propuso lo siguiente: *“Subir su intensidad horaria en la semana para poder realizar clases teórico prácticas”*, una de las mejoras a realizarse según este informante es la búsqueda de mayor cantidad de horas clase para poder organizar actividades basadas en elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la educación ambiental. En cambio, el DEV2 indicó: *“Que el estudiante este más en contacto con el medio ambiente, que se realicen más trabajos de campo donde se observe la realidad y mejoras en los métodos de atención”*; la interacción a través de salidas de campo es una herramienta esencial que puede llegar a convertir al estudiante en agente activo del aprendizaje, y por ende en la construcción de un sistema de valores que lo guíe hacia la conciencia y competencia ambiental.

En el caso del DEV3, respondió lo siguiente: *“Vincular al estudiante y hacerlo parte del cambio es la propuesta más oportuna, la motivación del mismo desde su propio liderazgo es mucho más efectiva que la simple motivación a seguir reglas”*. Este informante mantiene una postura como la del DEV2, quien reconoce la importancia del vínculo del estudiante con el entorno, además de, la posibilidad de motivar al estudiante dándose protagonismo y capacidad de resolver problemas y tomar decisiones en beneficio del ambiente.

En lo concerniente al grupo focal desarrollado con los docentes de Lengua Castellana, el DLC1 manifestó: *“Capacitación al personal docente respecto a la transversalidad de los proyectos dados en cada institución educativa”*, esta iniciativa es esencial porque la formación del docente es fundamental para lograr comprender las formas de transversalizar la educación ambiental en las distintas áreas del conocimiento. En cuanto al DLC2, emitió lo siguiente: *“Concientizar mediante el plan pedagógico los beneficios que conlleva realizar mejores proyectos mediante la educación ambiental”*, este informante se asocia con el DLC1 en cuanto a

necesidad de capacitación en el área de planificación de los aprendizajes para alcanzar la transversalidad de la educación ambiental.

Por parte del DLC3, respondió lo siguiente: “Implementar semilleros investigativos con el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, en las cuales los estudiantes sean capaces de tomar decisiones y transformar las problemáticas socio-ambientales mediante la acción reflexiva y comprensiva de la situación de su entorno social”, en el caso de este informante, incluye la necesidad de la investigación como metodología para la integración de la educación ambiental a través del uso de las tecnologías, esto sería una realidad necesaria de acuerdo con lo vivido en los últimos meses desde el inicio de la emergencia sanitaria del Covid 19.

Para finalizar, el grupo focal conformado por los docentes de ciencias naturales, permitió obtener una serie de propuestas relevantes, la primera de ellas, la expuso el DCN1: “Desarrollar en cada competencia del área las competencias ambientales afines”, según esto, se deben ajustar los lineamientos curriculares para integrarse como un modelo adoptado por contenidos de área y se desarrolle un modelo espada que transponga cada una de las temáticas del área. Por parte del DCN2, planteó lo siguiente: “Establecer una temática propia del medio ambiente en cada área durante los cuatro períodos, también crear un vivero escolar donde cada estudiante adopte una planta y durante el año deba cuidarla para que a fin de año pueda sembrar la en su casa o en un sendero de su vecindario”, como lo indica el informante, en cada periodo académico es importante establecer una temática transversal de educación ambiental que se asocie a través de la planificación didáctica, asimismo, para consolidar la motivación y responsabilidad por el ambiente la creación de un vivero escolar permitiría la construcción de un espacio que genere interés y valores de respeto al ambiente y sus recursos.

En lo dicho por el DCN3: “Ser más prácticos que teóricos, apoyarnos en las tic explotar la tecnología que tanto llama la atención en los jóvenes hoy en día focalizar a la comunidad educativa para así crear conciencia e impactar en búsqueda de una solución sostenible”, estas propuestas se destacan con las establecidas por el DLC3 quien enfatizo en la necesidad de integrar las TIC como recursos para la transversalización de la educación ambiental, además, fortalecer las actividades prácticas y deslastrarse de la teoría es una de las acciones de cambio necesarias.

Ante estas propuestas, cabe la postura de Calvo & Gutiérrez (2007) al resaltar lo siguiente:

La ambientalización del currículo permite la integración de la educación ambiental a múltiples niveles: desde su incorporación operativa en los niveles de planificación y diseño curricular (Proyecto Educativo del Centro) hasta su sistemática integración en los niveles de planificación de aula y coordinación con iniciativas de la comunidad. (p.111)

Lograr la construcción de un entramado curricular en la institución educativa, donde se integren y puedan asignarse estrategias, recursos y propuestas para desarrollar en el año escolar es fundamental para lograr la transversalidad en la educación ambiental. Como lo indican los Autores, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) debe categorizar en sus temáticas en cada una de las áreas de conocimiento en concordancia con los planes de área y estudio respectivamente, como un apoyo curricular para adaptar las actividades teóricos – prácticas en este eje transversal.

Tabla 18. Resumen de códigos emergentes del grupo focal

Grupo Focal	Códigos Emergentes
Realidad de la transversalidad de la educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de lineamientos curriculares. • Necesidad de generar conciencia ambiental. • Escasa transversalidad de la educación ambiental en todas las asignaturas.
Formas de organización pedagógica de la educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de generar conciencia ambiental. • Diagnóstico de necesidades e intereses del estudiante. • Uso del reciclaje como estrategia.
Experiencias didácticas transversales en educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del reciclaje como estrategia. • Integración de la comunidad y familia en las prácticas ambientales. • Uso de recursos tradicionales. • Escaso uso de proyectos ambientales y ecológicos.
Adecuación de los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de lineamientos curriculares. • Uso del reciclaje como estrategia.
Propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustes curriculares y de intensidad horaria. • Necesidad de capacitación docente • Integración de estrategias TIC. • Adecuación de espacios naturales en el entorno.

5. Discusión

5.1 Discusión de los Resultados

La transversalidad de la educación ambiental en el contexto educativo abordado puede concebirse desde una serie de dimensiones específicas orientadas a las distintas áreas del conocimiento y el tratamiento que subyace de las experiencias y prácticas de los docentes. Por ello, desde las concepciones que se han dado a este eje transversal, surgieron tres grandes categorías emergentes para el análisis de la realidad. La primera de ellas se refiere a la Percepción Curricular de la Transversalidad desde un Enfoque Sistémico. (PCTES),

Partiendo de esta categoría es preciso ahondar en varios elementos significativos, el primero de ellos, relativo a que, la transversalidad de la educación ambiental es vista por los docentes en las distintas áreas del conocimiento como una tarea inconclusa que proviene del currículo y debe ser relacionada con las planificaciones didácticas. Es decir, por ello, emerge de esta categoría expresiones como lo resalta la DP1: *“La transversalidad la trabajo de acuerdo al tema que se va a ver en la clase, pues el objetivo es articular el proyecto transversal con el plan de estudio mediante estrategias que involucren los diferentes proyectos”*, y así, se perciben en otros hallazgos la radicación de cada una de las temáticas de este eje transversal, orientándolos desde lo establecido en el currículo, plan de área y asignatura específica.

Además de ello, dentro de esta categoría destaca el protagonismo que se otorga a los niños y jóvenes para intervenir en la construcción de los planteamientos pedagógicos que conforman los proyectos. La gran mayoría de docentes hacen diagnósticos centrados en las necesidades e intereses de los estudiantes, como es el caso del DLC3: *“Se hace a partir de la relación de las necesidades del entorno con las necesidades de aprendizaje del estudiante”*, es decir, las

actividades que se plantean en los proyectos pedagógicos, se transversalizan a través de las ideas esgrimidas por los estudiantes en diversos escenarios de interacción, por ello, se puede concebir entonces la realidad desde los diversos resultados obtenidos, que la transversalidad es una concepción curricular basada en el aprendizaje del estudiante, lo cual tiene sus potencialidades y debilidades, porque, transversalizar no solo significa seguir patrones curriculares para relacionar temáticas ambientales a las áreas del conocimiento, sino, también requiere de la combinación de estrategias, recursos, medios innovadores que son comunes para las áreas del conocimiento y su proyección a la realidad sociocultural.

Asimismo, se pudo apreciar dentro de la problemática de la transversalidad, la persistencia en el uso de recursos tradicionales para la enseñanza y aprendizaje, lo que reitera posiblemente las falencias en la incorporación de la educación ambiental de una forma innovadora al proceso formativo. Esto se pudo apreciar en testimonios como lo planteó la DP3: *“A través de juegos, dibujos y láminas y videos sobre cómo podemos cuidar el medio ambiente”*, también el DLC1: *“Con videos ilustrando el cuidado y protección del medio ambiente”*, por lo detallado, el camino desarrollado para la integración curricular de la educación ambiental aún se limita al uso recursos convencionales, y allí, las experiencias pedagógicas pueden verse afectadas por la escasa inclusión de medios creativos y llamativos para los estudiantes.

Otro aspecto a considerar es el valor que se otorga a la contextualización como elemento desarrollador de la transversalidad, así se puede apreciar en el testimonio de DEV3: *“Orientando a los alumnos a solucionar situaciones del contexto ya sean naturales o socioculturales”*. Con referencia a esto, es importante el conocimiento de la realidad local y del contexto escolar, para afianzar en los estudiantes la conciencia ambiental desde el entorno inmediato, pero no solo el conocimiento es fundamental, también la interacción con el medio y la búsqueda de

posibles soluciones de forma creativa para lograr aportar a la comunidad y la institución educativa. En cuanto a estas posturas se pudo constatar que persiste la integración y uso de recursos tradicionales en el entorno escolar, para la transversalizar la educación ambiental.

Fundamentado en esto, Calvo & Gutiérrez (2007), conciben la necesidad de integración de diversas situaciones para lograr la transversalidad de la educación ambiental desde la siguiente postura:

Las ideas que se promuevan desde cada campo de la transversalidad inevitablemente van a compartir en su estructura interna presupuestos comunes referentes a valores e ideales humanistas de amplio alcance... No cabe duda de que las situaciones de trabajo sobre las que profundiza cada eje transversal son propias, pero inevitablemente estas obligadas a compartir perspectivas, modelos de trabajo, recursos, y, en general, los enfoques se verán complementados al abordar las temáticas desde ángulos diferentes. (p.110)

Como lo indican los Autores, las perspectivas de la transversalidad persisten en la necesidad de ahondar la formación desde lo interno y externo, de allí la necesidad de ambientalizar el currículo, no solo para concebirlo como una guía para la construcción de los proyectos educativos, sino asentar diversos modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la integración de áreas con el uso de recursos y actividades innovadoras como oportunidades de cambio y realce de la transversalidad.

La segunda categoría emergente, denominada “Fundamentación de las Prácticas Pedagógicas para la Enseñanza de la Educación Ambiental (FPPEEA)”, permitió comprender la realidad de las prácticas pedagógicas en cuanto al abordaje metodológico de la educación ambiental, desde el desempeño de los docentes. En este sentido, predomina como fase inicial del proceso el

diagnóstico participativo, allí, los docentes recurren a diagnosticar la realidad de manera participativa con los estudiantes, como se puede apreciar en el testimonio del DEV2: *“La discusión con los estudiantes es fundamental para realizar el diagnóstico de necesidades educativas, por ello siempre el dialogo es quien lleva este proceso, y así surgen de ellos actividades para el cuidado del ambiente”*, pero también se rigen por los lineamientos planteados en el currículo, en palabras de los informantes, uno de ellos lo destaca así el DLC1: *“Establezco actividades basadas en lo que dice el plan de estudios y en lo diagnosticado previamente”*, lo cual puede ser contradictorio, porque así sean consultados los estudiantes sobre conocimientos e ideas previas, en muchos casos prevalece lo establecido por la norma curricular, lo cual pueden interferir en una verdadera planificación contextualizada, como indicaron los docentes que plantean para organizar y programar las actividades didácticas.

La constitución de la siguiente fase la determinaron los hallazgos con relación a la cultura docente basada en la ejecución de estrategias con el uso de recursos pedagógicos, allí se pudo comprender que los docentes en su mayoría plantean actividades lúdicas y contextualizadas para generar conciencia ambiental, pero una de las limitantes es que la educación ambiental se orienta al reciclaje como enclave único donde giran las actividades que se desarrollan, por ello se consiguen testimonios como el emitido por el DLC2: *“Enfatizo en gran parte de las actividades con el uso del reciclaje a través de manualidades donde se integre lo creativo con lo didáctico”*, además los docentes de las distintas áreas de conocimiento relacionan el reciclaje como una estrategia y a la vez como recurso, se puede percibir en lo dicho por el DCN3: *“Con respecto al uso de recurso, se hace necesario el uso de recursos del ambiente escolar y pues se suman los referidos a las actividades prácticas de reciclaje que se complementan”*.

Con respecto a esto, la metodología que se desarrolla es orientada a la búsqueda de la conciencia ambiental desde el predominio de actividades reciclables. La fase de evaluación, donde se requiere la experiencia del docente para lograr comprender el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, aún mantiene el enfoque de asignación de una cualidad o cantidad dentro de las prácticas pedagógicas en la educación ambiental, así lo resaltaron los docentes en sus testimonios, así lo indicó la DP3: *“Con relación a las actividades que realizan los niños mediante la observación y la producción”*, además, el DEV3 manifestó: *“Hago uso de tablas de evaluación y se emiten los juicios calificativos con relación a las estrategias que se aplicaron en las actividades”*. En el caso del DLC3: *“Evalúo de acuerdo a las entregas de actividades y verificando el cumplimiento de las mismas por parte de los estudiantes”*; y, el DCN2: *“El proceso de evaluación se da con el uso de instrumentos a través de listas y escalas de indicadores basándose en varios criterios”*.

Estos hallazgos demuestran la recurrencia del uso de instrumentos de valoración preestablecidos para llegar a la una evaluación sumativa, usando instrumentos tipos escala o listas de criterios. Es decir, la cultura del docente se constituye en un Proceso Didáctico – Metodológico desde las Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental. Esta metodología se afianza en tres grandes fases que surgieron de los resultados del estudio, la primera de ellas, el diagnóstico participativo, donde se incluye la consulta de los lineamientos curriculares para consolidar la planificación pedagógica; la segunda fase concebida por el establecimiento de las clases a través de las estrategias, recursos y actividades, las cuales se limitan en su gran mayoría al uso del reciclaje. Y, la tercera fase, en la cual se plantea la evaluación de los aprendizajes, que mantiene en los docentes de las distintas áreas del conocimiento el enfoque tradicional de valoración de las producciones de los estudiantes de acuerdo con los contenidos desarrollados.

Con relación a esta realidad, Novo (2008) manifiesta lo siguiente:

Así, si la escuela quiere constituirse en una instancia educativo-ambiental de primer orden, sus responsables tienen que esforzarse no sólo por incorporar al Proyecto Curricular los principios básicos de un correcto enfoque ambiental, sino que deben procurar que la escuela esté organizada con criterios ambientales, tanto en lo referente a los espacios interiores y exteriores como en lo que afecta a la limpieza, los ruidos, la organización del trabajo, etc. Y otro tanto sucede con las actitudes del profesorado: no se puede enseñar criterios ambientales desde posturas cerradas, autoritarias, que practiquen la solución única para los problemas; ni se podrá jamás enseñar a amar el medio ambiente si el primer medio en que nos movemos (el aula, el centro...) no nos interesa o nos resulta indiferente. (p.259)

En consecuencia, la rigidez en las posturas de los docentes dentro de las prácticas pedagógicas limita las opciones de transversalizar la educación ambiental, debido a que, acarrean concepciones de enseñanza tradicionales fundamentadas únicamente en el cumplimiento de lineamientos curriculares, organización, planificación y ejecución de estrategias y recursos pedagógicos disponibles en el contexto escolar y la emisión de juicios de valor sumativo o cualitativo, por ello, la preeminencia que ocurran cambios significativos en las actuaciones de los docentes y la administración escolar.

Por último, surgió la categoría emergente “La Transversalidad de la Educación Ambiental desde las distintas Áreas del Conocimiento (LTEAAC)”, donde se pudo analizar la realidad de la transversalidad de la educación ambiental en las distintas áreas de conocimiento, por ello, se puede delimitar entonces, que pueden recurrirse a una serie de elementos inherentes que definen la cultura de la transversalidad en los diversos colectivos docentes, en el caso de preescolar, las

prácticas de este grupo de docentes se comprendieron con lo emitido por sus opiniones, la DP3 dijo: *“Los diseños de planeaciones pedagógicas se realizan a partir de proyectos lúdicos relacionando temas según la edad de los estudiantes”*, la misma DP3 resaltó lo siguiente: *“Siempre organizo las jornadas pedagógicas tomando en cuenta lo que a los niños les interesa aprender”*.

Por su parte la DP1 expresó: *“Dentro de las actividades se involucran los juegos didácticos, las guías, tengo formatos de fichas para colorear, también videos educativos y pues lo que tenga sentido lúdico”*, además indicó la DP1: *“Los contenidos se toman del plan de estudio de preescolar, y las consideraciones específicas para el grado correspondiente”*. Es decir, este grupo de docentes enfoca sus actuaciones al uso de acciones lúdicas en sus experiencias pedagógicas concernientes a temáticas ambientales, además, como se ha venido resaltando, los proyectos surgen del diagnóstico y de los lineamientos establecidos por el currículo y el plan de estudio, y la evaluación de los aprendizajes resulta a partir de la observación y la valoración desde el uso de instrumentos criteriales.

Con respecto a las actuaciones del grupo de docentes de ética y valores, también recurren al diagnóstico participativo y a la programación de planes pedagógicos del área, tomando en consideración los cuerpos curriculares, el DEV1 constató esto: *“Primero observo el plan de área de la institución desde allí aplico la temática y el contenido que necesito para orientar mi clase en base a la educación ambiental”*, también el DEV2 manifestó que la transversalidad con este eje: *“Los priorizo y me rijo al plan de área y asignatura de la institución”*. De allí, las prácticas se fundamentan en lo establecido por el plan de área y las temáticas que allí destacan.

Otro elemento inherente a la transversalidad en el área ética y valores resaltan la necesidad de generar conciencia ambiental, DEV3, emitió la siguiente opinión: *“Como un factor importante en la formación educativa ya que se está contribuyendo a formar personas que se preocupen por el medio ambiente y con ello contribuir al desarrollo social económico y sostenible, de igual forma fortaleciendo los valores en los estudiantes formando hombres y mujeres íntegras y éticas”*, además la prevalece en este grupo de docente la creencia de concebir el reciclaje como una vía para transversalizar la educación ambiental, así lo destaca el DEV2: *“Por medio de jornadas de reciclaje, exposición con material reciclado, pancartas didácticas con material reciclado”*. Lo cual recalca la necesidad del cambio de mentalidad en los docentes de esta área del conocimiento donde pueden incorporarse actividades con una mejor adaptación a las realidades ambientales.

Con respecto al área de lengua castellana, los comportamientos de los docentes se enfocan en atribuciones que se relacionan en su mayoría al uso de recursos tradicionales para la transversalización de la educación ambiental, los cuales dependen de actividades propias del área, así lo reseñó el DLC3: *“Partiendo desde las actividades abordadas desde el área de Lengua Castellana, se han realizado talleres de producción individual y colectiva, donde se parte de la lectura de un cuento relacionado con los cuidados y protección del medioambiente”*, también prevalece la concepción del reciclaje como estrategia y recurso para la educación ambiental, así lo remiten los DLC2: *“Trato siempre de enfocarme hacia el reciclaje por ahí es mi línea de enseñanza hacia mis estudiantes”* y el DLC3 al decir: *“Elaboración de diferentes elementos didácticos a partir del reciclaje como materia prima y así generar conciencia ambiental”*.

En esta área, los docentes mantienen la rigidez en la enseñanza y por ello, son pocas las opciones donde se innove en las experiencias pedagógicas, por ello, los mismos asumen que aún no desarrollan la transversalidad de la educación ambiental como es debido, así lo manifestó el

DLC1: *“Desde el grado que imparto mis conocimientos creo no estar desarrollando la transversalidad como debe ser de acuerdo a las directrices del MEN”*. Por ello, se puede resumir que las prácticas pedagógicas se incluyen hacia el desarrollo de contenidos propios del con escasa integración curricular.

Con respecto al área de ciencias naturales, el grupo de docentes informantes manifestaron la escasa transversalidad que desarrollan en sus prácticas pedagógicas en educación ambiental, el DCN2, resaltó lo siguiente: *“Considero que la transversalidad de la educación ambiental no se lleva a la práctica en las diferentes asignaturas, está muy limitada a la enseñanza de las ciencias naturales”*, sumado a esto, el DCN1 expresó lo siguiente: *“En el colegio no es mucho lo que se puede lograr o hacer en cuanto a la educación ambiental”*. Esto puede proferir que en esta área, la cual desde sus temáticas tiene gran relación con el ambiente, no existe un verdadero tratamiento transversal de la educación ambiental, sino posturas pedagógicas muy ligeras y superficiales.

Además, los mismos docentes caracterizaron sus prácticas transversales desde el seguimiento de lineamientos curriculares, el DCN2, exteriorizó que: *“Procuró en el desarrollo del plan curricular, llevar el componente ambiental muy explícito y práctico en la asignatura”*, con esto plantean los docentes que es necesario generar una cultura hacia la conciencia ambiental. En el caso de la metodología que se adopta en esta área del conocimiento, se cimienta en el uso del reciclaje como estrategia, el DCN3 lo constató así: *“He tenido experiencia en desarrollar prácticas de reciclaje en la escuela y en el hogar, con impactos positivos en la conciencia ambiental de los estudiantes”*. Por lo tanto, los docentes de ciencias naturales consideran la realidad de la transversalidad de la educación ambiental como un reto que tiene debilidades, pero puede posibilitar la generación de nuevas experiencias de acuerdo con los Elementos Inherentes

para consolidar la Educación Ambiental como Eje Transversal en distintas Áreas del Conocimiento.

6. Conclusiones

El establecimiento de conclusiones en el proceso investigativo proviene de los objetivos planteados, con base en los resultados obtenidos de acuerdo a los testimonios y hallazgos obtenidos. Por ello, con relación al primer objetivo estructurado en determinar la problemática de la transversalidad en educación ambiental que se da en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa; se pudo comprender que los docentes resaltan la escasa incorporación de elementos transversales en sus prácticas pedagógicas, donde no se utilizan proyectos ambientales y las planificaciones se adoptan enfocándose en los lineamientos curriculares, a pesar de realizar en su gran mayoría diagnósticos pedagógicos.

Asimismo, en el caso de los planteamientos concebidos, la transversalidad se fundamenta como un enfoque sistémico basado en lineamientos curriculares, puesto que se integran acciones desde los contenidos establecidos en los planes de área y asignatura, escaseando las acciones apoyadas en la creación e innovación para fortalecer la conciencia ambiental desde el estudio y valoración de fenómenos globales, nacionales y locales, y su tratamiento pedagógico.

Con relación al segundo objetivo específico, centrado en describir las prácticas pedagógicas en los docentes desde la transversalidad en educación ambiental. Desde este propósito, los docentes en sus distintas áreas de conocimiento han parcelado las prácticas pedagógicas en un proceso didáctico metodológico, orientado a un modelo rígido para la enseñanza, adoptándose la generación de diagnóstico como primer paso en la construcción del proceso pedagógico y la consulta del estamento curricular para darle el matiz programático, el paso siguiente se estructura en la constitución de materiales, estrategias y acciones estratégicas, pero en su mayoría, alineadas al uso del reciclaje y relacionándolas con sus contenidos de área. Y concluye la práctica pedagógica en la edificación de instrumentos de evaluación indexados a los contenidos

desarrollados de acuerdo con las temáticas ambientales.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental en sus áreas de conocimiento, se pudo reflexionar que, la cultura y creencias de los docentes aun apremian y se constituyen sus comportamientos dentro de las prácticas pedagógicas con respecto al área de conocimiento. Así es como para las docentes de preescolar, la transversalización de la educación ambiental está motivada por el uso de actividades y recursos lúdicos, además de concebir el diagnóstico pedagógico y el seguimiento del plan de estudio para la organización de las actividades de este eje transversal, que en su mayoría tienden a relacionarse con el uso de materiales reciclables.

En el caso de los docentes del área de ética y valores, también tienen en común con las demás áreas de conocimiento, el planteamiento de actividades basadas en el reciclaje y sus acciones buscan la generación de conciencia ambiental, a pesar de recurrir al plan de estudio para la planificación pedagógica. Con respecto al área de lengua castellana, los docentes mantienen la rigidez del área, porque sus prácticas están basadas en el uso de recursos como el libro de texto, y también, coinciden en el uso del reciclaje como estrategia y como recurso para promoción de la educación ambiental.

Para finalizar, los docentes de ciencias naturales son los más realistas en cuanto a la transversalidad se refiere, al expresar la escasa presentación de proyectos ambientales y ecológicos, que son esenciales para transversalizar la educación ambiental, además, sus acciones pedagógicas prevalecen como en las demás áreas, afianzadas en el reciclaje como temática y recurso bandera para el cuidado y protección del ambiente. Todo esto conduce a la necesidad de plantear recomendaciones que reorienten la transversalidad de la educación ambiental.

7. Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos, y a las conclusiones que se llegó en el estudio, es imprescindible enfocar las recomendaciones a partir de una propuesta de actualización pedagógica para transversalizar la educación ambiental. Para ello se establecen las siguientes acciones:

Plantear ajustes curriculares y metodológicos para fortalecer las temáticas ambientales en cada una de las áreas de conocimiento, además de mejorar la intensidad horaria de este eje transversal en las prácticas pedagógicas.

Condicionar un centro de capacitación y formación ambiental en la institución educativa, para presentar medios, recursos y estrategias innovadoras para investigación como elemento transversal para la promoción de la educación ambiental.

Establecer jornadas, talleres de capacitación y actualización pedagógica dirigidos a los docentes, ante los nuevos paradigmas de atención y promoción de la educación ambiental.

Integrar en los procesos didácticos el uso de herramientas y modalidades de enseñanza provenientes de las TIC, a partir de aplicaciones web, simulaciones web de fenómenos ambientales y juegos virtuales relacionados con temáticas ambientales.

3. Referencias Bibliográficas

- Acevedo, A. & López, A. (2004). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. México: Limusa.
- Alvarado, M. (2017). *Diseño de una estrategia de gestión curricular para transversalizar la competencia ambiental en el Colegio Ricaurte-Concejo*. Trabajo de maestría. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ander, E. (2008). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. México: Limusa.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Beane, J. (2010). *La integración del Curriculum*. Barcelona: Morata.
- Briones, G. (2004). *La investigación de la comunidad*. Bogotá: Andrés Bello.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo, S. & Gutiérrez, J. (2007). *El Espejismo de la Educación Ambiental*. Barcelona: Morata.
- Camacho, J. (2018). *Las unidades didácticas en educación ambiental desde el estudio de la realidad local*. Trabajo de Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Venezuela. Venezuela.

Caride, J. & Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Madrid: Ariel Educación.

Coll, C. (2002). *Constructivismo e Intervención Educativa. ¿Cómo Enseñar lo que ha de Construirse?* Madrid: Graó.

Contreras, G., Bautista, D., Carvajal, J. & Buitrago, J. (2018). *Desarrollo, innovación y creatividad a través de la educación ambiental en la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora De Belén*. Tesis de grado. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia.

Cortés-, A. & González, L. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y Educadores*, 20(3), 382-399. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942017000300382.

Cuellar, C. (2016). *La gestión académica en la apropiación del PRAE como proyecto transversal en la institución educativa Marco Antonio Carreño Silva*. Tesis grado. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.

Damin, R. & Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Argentina: Paidós.

Delgado. C. (2002). *Límites socioculturales de la educación ambiental*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Díaz, R. & Escárcega, S. (2009). *Desarrollo sustentable. Oportunidad para la vida*. México: Mc. Graw Hill.

- Díaz, S. (2019). *Caracterización de las prácticas pedagógicas para la protección y conservación del medio ambiente, en la institución educativa colegio santo ángel del corregimiento de Guamalito, Norte de Santander*. Tesis de grado. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia.
- Doncel, J. & Leena, M. (2011). *Las Competencias Básicas en la Enseñanza*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Espinoza, A. & Díaz, B. (2019). *Análisis de la educación ambiental en la Institución Educativa Campo Dos desde la perspectiva de trabajo social*. Tesis de grado. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta, Colombia.
- Fraume, N. (2007). *Diccionario ambiental*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Fuentes, L. Caldera, Y. & Mendoza, I. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. *Revista Ciencias Humanas*, 2(4), 11-15. Recuperado de: <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/4/4Art2.pdf>.
- Garmendia, S. (2005). *Evaluación del Impacto Ambiental*. Madrid: Pearson.
- Gómez, M., Deslauriers, J. & Álzate, M. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado*. Bogotá: Ecoe.
- González, E. & Figueroa, L. (2009). Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 95-115. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55111725006> .

- Grana, R. (2001). *Educación ecológica y salud*. Buenos Aires: Espacio.
- Leyton, O. (2018). *La investigación en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maya, A. (1997). “*La trama de la vida*”. *Bases ecológicas del pensamiento ambiental*. Bogotá-Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Méndez, E. (1999). *Planificación y gestión ambiental para el desarrollo sostenible*. Mérida-Venezuela: Cidiat.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Objetivos del PRAE. Artículo en Línea. Disp*
Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/90638>.
- Mora, M. (2018). *Propuesta curricular y articulación de la educación ambiental (PRAE) como eje transversal en el proyecto educativo institucional (PEI), desde un enfoque sociocrítico y transversal en básica primaria sede Simón Bolívar de la Institución Educativa Técnica San José en el Municipio de Fresno Tolima*). Tesis de Maestría. Universidad de Tolima. Ibagué, Colombia.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación.
- Novo, M. (2008). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Editorial Universitas S.A.
- Odreman, N. (2010). *Formando al Ciudadano del Futuro*. Caracas, Venezuela: Editorial Brújula Pedagógica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1975).

Seminario Internacional de Educación Ambiental. Documento en línea. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608sb.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009).

Prevención de desastres naturales. Recuperado de: www.unesco.org/disaster .

Palella, S. & Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas:

FEDUPEL.

Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. México:

Mc. Graw Hill.

Pedraza, N. & Medina, A. (2001). *Lineamientos para formadores en Educación Ambiental*.

Colombia: Magisterio.

Pérez, A. (2002). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación*. Caracas: Fedupel.

Piza, V. Aparicio, J. Rodríguez, C. & Beltrán, J. (2018). *Transversalidad del eje “Medio*

ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la

UAGro. Trabajo de Maestría. Universidad Autónoma de México. Ciudad de Guerrero,

México.

Ruiz, A. (2008). *Educación, Medio Ambiente y Didáctica del Entorno*. Madrid: Editorial Popular.

Sacristán, J. (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Barcelona: Morata.

Sánchez, L. (2010). *Evaluación del impacto ambiental. Conceptos y Métodos*. Bogota: ECOE

Ediciones.

- Sbarato, V. & Sbarato, D. (2009). *Metodología de la enseñanza de las ciencias del ambiente*. Argentina: Editorial Brujas.
- Tamayo, M. (2011). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: Instituto CIFE
- Toro, I. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/cuantitativa*. Medellín: EAFIT.
- Trestini, M. (2009). *Transversalidad y educación global “Aproximación teórica a la formación de la conciencia ambiental del venezolano”*. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo. – Carabobo, Venezuela.
- Trestini, M. Talavera, M. & Inojosa, G. (2009). Valores ambientales en la formación axiológica del venezolano. *Revista Educación en Valores*, 2(12), 1-15.
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>.
- Velásquez, Y. (2017). *La educación ambiental, una reflexión en torno a la relación entre comunidad educativa y medio ambiente, desde los imaginarios colectivos y espacios de la Institución Educativa Playa Rica, En El Municipio El Tambo-Cauca*. Tesis de maestría. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de Recolección de Información

**UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2020**

Entrevista Estructurada dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

La presente entrevista tiene como propósito determinar la problemática de la transversalidad en educación ambiental que se da en la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa. Como **Docente de la Institución Educativa Campo Dos**, donde se aborda la realidad de la transversalidad de la educación ambiental.

Esto con el propósito de contribuir con la investigación, titulada: **TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.**

Por tratarse de un instrumento de recolección cualitativo con preguntas abiertas a la discusión y análisis, está de más expresarle la confidencialidad de sus respuestas, y será codificado dentro de los resultados de la investigación

Gracias de Antemano.

Atte. Los Autores.

Entrevista Estructurada dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

- Categoría: Problemática de la transversalidad.

1. ¿Cómo es la metodología que utiliza para integrar las áreas del saber en los proyectos pedagógicos?
2. ¿De qué manera plantea la transversalidad desde las orientaciones curriculares del grado que imparte?
3. ¿Cuáles procedimientos desarrolla para integrar realidades del proyecto educativo institucional PEI, en las prácticas pedagógicas?
4. ¿Cómo integra los PRAE en sus prácticas pedagógicas?
5. ¿Cómo define la transversalidad en las prácticas pedagógicas?

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2020

Lista de Chequeo dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

La presente lista de chequeo tiene como propósito describir las prácticas pedagógicas desde la transversalidad en educación ambiental de las distintas áreas del conocimiento, como **Docente de la Institución Educativa Campo Dos**, donde se aborda la realidad de la transversalidad de la educación ambiental.

Esto con el propósito de contribuir con la investigación, titulada: **TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.**

Por tratarse de un instrumento de recolección cualitativo con indicadores abiertos para la discusión y análisis, está de más expresarle la confidencialidad de sus respuestas, y será codificado dentro de los resultados de la investigación

Gracias de Antemano.

Atte. Los Autores.

Listado de Chequeo dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

- **Categoría inicial:** Prácticas pedagógicas de los docentes.

Indicador	Aspectos a considerar	Observaciones
- Organización del trabajo de clase.		
- Diagnostico pedagógico.		
- Planificación pedagógica.		
- Uso de estrategias didácticas.		
- Presentación de recursos pedagógicos.		
- Evaluación de los aprendizajes.		

Fuente: Instrumento elaborado por los Investigadores. (2020)

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2020

Grupo focal dirigido a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

El presente grupo focal tiene como propósito Analizar las prácticas pedagógicas de los docentes para la transversalización de la educación ambiental, como **Docente de la Institución Educativa Campo Dos**, donde se aborda la realidad de la transversalidad de la educación ambiental.

Esto con el propósito de contribuir con la investigación, titulada: **TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.**

Por tratarse de un instrumento de recolección cualitativo con preguntas abiertas a la discusión y análisis, está de más expresarle la confidencialidad de sus respuestas, y será codificado dentro de los resultados de la investigación

Gracias de Antemano.

Atte. Los Autores.

Guión de preguntas del Grupo Focal dirigido a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

- **Categoría:** Prácticas pedagógicas en educación ambiental desde la transversalidad.

1. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo percibe la realidad de la transversalidad de la educación ambiental en el grado que imparte?
2. ¿Cuáles son las formas de organización pedagógica de la educación ambiental en sus actuaciones didácticas?
3. ¿Puede relatar las experiencias didácticas transversales en educación ambiental que ha desarrollado con los estudiantes?
4. ¿Cómo adecua los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental?
5. ¿Cuáles propuestas generarían para la actualización pedagógica en beneficio de transversalizar la educación ambiental en las distintas áreas de conocimiento?

Anexo 2. Transcripción de los testimonios de los informantes

Entrevista Estructurada dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

- Categoría inicial: Problemática de la transversalidad.

1. ¿Cómo es la metodología que utiliza para integrar las áreas del saber en los proyectos pedagógicos?

Informante	Respuesta
DP1	La metodología para integrar los proyectos pedagógicos en las diferentes áreas, es mediante actividades lúdicas (a través del juego) y pedagógicas (guía pedagogía, cartelera, mural, folletos) que puedan contribuir en la construcción de los aprendizajes significativos de los estudiantes.
DP2	La práctica porque por medio de esta se estimula al estudiante con diferente material pedagógico y lúdico. Desarrollando todas las áreas del saber con su entorno, vivencias y experiencias.
DP3	Se integran los proyectos específicos con los proyectos permanentes, teniendo en cuenta todas las áreas del conocimiento.
DEV1	Transversalidad
DEV2	Una metodología didáctica que estimule al estudiante
DEV3	De una manera práctica poniendo como ejemplo situaciones de la vida cotidiana
DLC1	En un proyecto de aula se integran varias áreas del saber.
DLC2	Integrando los temas dentro del currículo a través de estrategias como: talleres de comprensión lectora, juegos metales, folletos, videos o diapositivas. Para luego generar espacios de discusión grupal.
DLC3	Se utiliza la transversalidad
DCN1	Para integrar las áreas del saber en los proyectos pedagógicos se emplea una metodología basada en la exploración y vivencias de los estudiantes, siendo esta de gran impacto en el aprendizaje holístico del mismo.
DCN2	La transversalidad es un elemento fundamental en la educación contemporánea. En función de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en correspondencia con teorías humanistas y socio críticas sugeridas por el currículo.
DCN3	Se deben integrar en el plan de área, el objetivo es que los estudiantes estén comprometidos y motivados para enfocarse en un trabajo retador y lo realice en sus tareas, para que lo pueda desarrollar en sus quehaceres cotidianos.

2. ¿De qué manera plantea la transversalidad desde las orientaciones curriculares del grado que imparte?

Informante	Respuesta
DP1	La transversalidad la trabajo de acuerdo al tema que se va a ver en la clase, pues el objetivo es articular el proyecto transversal con el plan de estudio mediante estrategias que involucren los diferentes proyectos.
DP2	Se hace la observación del contexto, depende de la necesidad, se hacen las adaptaciones curriculares. De allí se trabaja un tema con varias temática, estos sin tener que desarrollar uno por uno. Dando una sola explicación de manera pedagógica de varios temas.
DP3	Con proyectos lúdico pedagógicos, diseñados de acuerdo a la edad de los estudiantes.
DEV1	Prácticas, juegos y ejemplos de la vida cotidiana
DEV2	De una forma en la que pueda enfatizar los gustos del estudiante y su mejoramiento como persona
DEV3	Orientando a los alumnos a solucionar situaciones del contexto ya sean naturales o socioculturales
DLC1	Integrando varias áreas en un proyecto. Ejemplo Mi familia se trabaja el área de matemática. ¿Cuántas personas hay? Como es el trato entre los integrantes? etc.
DLC2	A través del análisis de contexto, a partir de la realidad que se vive en nuestro entorno.
DLC3	Integrando la mayor cantidad de áreas en el proyecto a desarrollar
DCN1	Teniendo en cuenta los proyectos trabajados dentro de la Institución educativa. El proyecto del medio ambiente articula un sin fin de temas donde el estudiante coloca en práctica sus experiencias y estas se usan para trabajar de manera transversal
DCN2	Se plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la pedagogía, pero su particular aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico.
DCN3	Se puede dar cumplimiento como interés para comprender e integrar interpretaciones de las actividades realizadas en la clase y que busque un valor significativo en lo que aprendió.

3. ¿Cuáles procedimientos desarrolla para integrar realidades del proyecto educativo institucional PEI, en las prácticas pedagógicas?

Informante	Respuesta
DP1	De acuerdo al PEI, en la práctica pedagógica aplico el enfoque constructivista, les hablo de los símbolos institucionales y cual son sus derechos y deberes como estudiantes. Las clases son orientadas a casos de la vida cotidiana donde puedan resolver problemas que se les presentan en su entorno.
DP2	Depende de él ritmo y necesidades que presenta cada uno de los educando. Se lleva un trabajo continuo para lograr lo que se encuentra establecido en el PEI en las falencias que se presentan ya sea a corto, mediano y largo plazo.
DP3	El PEI está elaborado teniendo en cuenta la realidad del entorno escolar (rural) y el proceso de inclusión para toda la comunidad.
DEV1	Relacionar las prácticas con lo establecido el currículo.
DEV2	Los más prácticos para entrarle mejor al estudiante en su forma de pensar y actuar
DEV3	Desarrollo situaciones que lleven al alumno a sentir la necesidad o importancia de lo planeado en clases para su interacción en la comunidad
DLC1	El PEI está diseñado de acuerdo a las necesidades del entorno escolar.
DLC2	Dentro de los procedimientos que se hace para integrar la transversalidad al PEI, es el diseño y ejecución de los planes de acción de cada proyecto, luego los temas priorizados se integran al plan de estudios de la I.E y luego se ejecuta en el plan de clases y se vincula a toda la comunidad educativa. Los docentes se encargan en su práctica pedagógica de promover estos temas con actividades didácticas y creativas. Para hacer seguimiento sus líderes recopilan en cada periodo las evidencias de la ejecución para dar informe por periodo académico de los avances realizado.
DLC3	Se hace a partir de la relación de las necesidades del entorno con las necesidades de aprendizaje del estudiante.
DCN1	Se debe tener en cuenta la estructura del PEI para así abordar los diferentes proyectos y procedimientos e integrarlos de manera conjunta en el aprendizaje del educando.
DCN2	Las prácticas pedagógicas de los docentes son desarrolladas a partir de lo dispuesto en el Proyecto Educativo Institucional (PEÍ) de cada escuela o colegio, contempladas como un instrumento identificador y propio de cada institución para orientar el logro de la calidad educativa planteada en la nueva constitución política de Colombia del año 1991. La importancia de la integración de lo dispuesto en el proyecto PEÍ en las prácticas educativas, para lo que se hace necesario que el docente esté plenamente identificado con sus fines y objetivos.
DCN3	Se deben integrar los planes de estudio y planes de mejoramiento para poder alcanzar los fines de la educación que están definido por la ley, buscar el tipo de alumnos que queremos formar y tener en cuenta el contexto social, cultural y económico de cada región.

4. ¿Cómo integra los PRAE en sus prácticas pedagógicas?

Informante	Respuesta
DP1	El PRAE lo integro a través del dialogo, de preguntas, en el planteamiento de situaciones, concientizando al estudiante en el cuidado del medio ambiente, en la escuela, familia y comunidad.
DP2	Se implementaría una pausa actividad donde a los estudiantes se llevan a explorar su medio ambiente, para enseñarles a sembrar y los cuidados de la plantas. Así de manera pedagógica y práctica los estudiantes van aprender que deben cuidar y respetar la fauna que nos brinda el entorno.
DP3	A través de juegos, dibujos y láminas y videos sobre cómo podemos cuidar el medio ambiente.
DEV1	Inculcado que la parte ambiental la encontramos siempre en nuestro diario vivir porque es todo nuestro entorno
DEV2	De forma práctica y didáctica donde el estudiante pueda ejecutarlo y se sienta atraído por los nuevos conocimientos
DEV3	Conociendo los problemas del contexto para así abordar con soluciones potencialidades por los alumnos
DLC1	Con videos ilustrando el cuidado y protección del medio ambiente.
DLC2	A través de los planes de acción del proyecto de medio ambiente dónde se ejecuta con diferentes estrategias pedagógicas en el aula. Con la finalidad promover la protección y conservación del medio ambiente.
DLC3	Actualizando temas y orientarlos a las actividades de clase planteadas en el currículo.
DCN1	El proyecto ambiental se integra en el aprendizaje de nuevas experiencias significativas que conciencien al estudiante a través de sus vivencias y de las prácticas y problemáticas del contexto.
DCN2	El PRAE en la Institución educativa, o proyecto ambiental escolar se debe organizar, sistematizar debemos motivar la participación por parte de la comunidad educativa, sobre todo de los estudiantes que no muestran interés, ni preocupación por problemáticas ambientales. Se debe trabajar desde todas las áreas.
DCN3	Debo realizar un diagnóstico con mis estudiantes por medio de entrevistas e identificamos la problemática de nuestra institución, luego procedemos a mantener limpio los salones y escenarios deportivos donde vamos a compartir el descanso.

5. ¿Cómo define la transversalidad en las prácticas pedagógicas?

Informante	Respuesta
DP1	La defino como un conocimiento integrador de las diferentes áreas que transforma al educando para la sociedad de acuerdo a su contexto.
DP2	Innovador porque a través de los proyectos transversales se puede trabajar las distintas áreas de manera didáctica logrando así un aprendizaje significativo.
DP3	Muy importante porque en un proyecto se trabajan varias dimensiones del ser con las diferentes actividades que se plantean.
DEV1	Como un camino en conjunto y con un vocabulario en común de todas las materias.
DEV2	Que gracias a las transversalidades podemos unir o entrelazar para articular los aprendizajes significativos
DEV3	Es una forma de enriquecer la labor formativa o educativa
DLC1	Muy importante porque abordan de forma integral. Los contenidos. A través de los proyecto de aula.
DLC2	La transversalidad es el medio que enriquecer la práctica pedagógica basada en la realidad de contexto y del país. Permite promover acciones significativas en los educandos y competencias de aprendizaje, según los temas priorizados en la institución. Con ello estamos contribuyendo a una formación integral en nuestros educandos. Por eso es muy importante porque se puede trabajar en cualquier área del conocimiento.
DLC3	Inclusión de los temas en las diferentes áreas del conocimiento
DCN1	Se define como los proyectos trabajados escolarmente donde se muestra las experiencias de problemáticas y el educando quien a través de la práctica da solución a las mismas
DCN2	La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas, por lo que impacta no sólo en el currículo establecido, sino que también interpela a la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.
DCN3	Es la definición de contenidos y valores que atraviesan un currículo tradicional, lo importante es diseñar y valorar el trabajo educativo de los estudiantes para el crecimiento humano integral.

Lista de Chequeo dirigida a Actores Claves de la Institución Educativa Campo Dos

- Categoría inicial: Prácticas pedagógicas de los docentes.

Indicador. Organización del trabajo de clase.

Informante	Respuesta
DP1	Como lo dije anteriormente, a través del dialogo, de preguntas, en el planteamiento de situaciones, concientizando al estudiante en el cuidado del medio ambiente, en la escuela, familia y comunidad.
DP2	Se planifican actividades a partir de lo establecido en el currículo.
DP3	Se utilizan actividades a través de juegos, dibujos y láminas y los espacios y dimensiones del grado.
DEV1	Se planifican las clases a partir de horas estipuladas y lo establecido en la norma curricular.
DEV2	De forma que el estudiante intervenga para lograr integrarlo en las clases y así que tenga participación activa.
DEV3	Buscando integrar realidades del contexto con lo que necesitan aprender los estudiantes planificando los proyectos de aula.
DLC1	Todo ajustado a los lineamientos curriculares en cuanto a los proyectos pedagógicos.
DLC2	Se planifican los proyectos con planes de acción pedagógicos para luego ejecutarlos.
DLC3	De acuerdo con las áreas del currículo y se organizan las clases desde las actividades de clase planteadas en el currículo.
DCN1	Es primordial establecer las clases con referencia a las directrices curriculares con la organización de los proyectos de aula.
DCN2	La organización de las clases y todas las actividades referentes a su aplicación están determinadas por lo establecido en el Proyecto educativo institucional y en lo establecido la planificación pedagógica.
DCN3	Los planes de estudio a través del currículo definen la organización de las clases, por ello, se toman estas consideraciones para organizar el trabajo del aula.

Indicador. Diagnostico pedagógico.

Informante	Respuesta
DP1	Por medio del dialogo y conversatorio en grupo para conocer su contexto e incluso su ambiente familiar.
DP2	El primer diagnóstico se realiza de acuerdo a la observación participativa y el trabajo colaborativo.
DP3	Realizo observaciones y preguntas a los niños para definir sus intereses y así organizar un registro para poder planificar.
DEV1	La observación y la indagación son los procedimientos que utilizo para diagnosticar pedagógicamente.
DEV2	La discusión con los estudiantes es fundamental para realizar el diagnostico de necesidades educativas, por ello siempre el dialogo es quien lleva este proceso, y así surgen de ellos actividades para el cuidado del ambiente
DEV3	Siempre es necesario llegar a acuerdos y pues en el diagnostico se buscan esos acuerdos, a través de la visión del estudiante sobre lo que quiere aprender y adecuarlo a los temas, en este caso, ambiental.
DLC1	Uso la indagación con ellos para alcanzar sus ideas y poder buscar realizar actividades en beneficio del ambiente.
DLC2	Las actividades son en mayor medida planificadas desde lo establecido por el plan de estudio, pero también se adecuan contenidos relacionados con el impacto de los seres humanos en el ambiente.
DLC3	El proceso de diagnóstico se orienta a la búsqueda de situaciones que sean de interés en los estudiantes, por ello, se investigan y así se programan los proyectos.
DCN1	El desarrollo de los proyectos está relacionado directamente con lo que se diagnostica, entonces es un proceso muy importante para conocer de forma directa lo que quiere conocer el joven, siempre se debe preguntar a ellos de acuerdo con lo que han vivenciado.
DCN2	De acuerdo al contexto de la institución se busca siempre conocer el nivel de apropiación de cada estudiante respecto al medio ambiente que le rodea y ver qué estrategia utilizar para promover la conciencia ambiental.
DCN3	El diagnostico pedagógico es importante, pero aun así se debe tomar en cuenta las propuestas que surgen del plan de estudios, y hacer vea como una fusión.

Indicador. Planificación pedagógica.

Informante	Respuesta
DP1	Proyectos sencillos del cuidado de la naturaleza. Teniendo en cuenta su mascotas y vida cotidiana.
DP2	Se incluye de manera didáctica buscando promover el respeto por el medio ambiente.
DP3	Se incluye en las planificaciones actividades lúdicas y pedagógicas que se trabajan con relación a cada espacio inicial.
DEV1	Las planificaciones se rigen con relación al plan de área y allí organizo la temática relacionada con el diagnostico.
DEV2	Utilizo los proyectos de aula con el uso de varias estrategias y materiales para concientizar con valores ambientalistas.
DEV3	Se elaboran los proyectos relacionándolos con los PRAE y en las actividades se busca el desarrollo del pensamiento crítico y ético hacia cuidar del ambiente.
DLC1	Establezco actividades basadas en lo que dice el plan de estudios y en lo diagnosticado previamente.
DLC2	Se integran en la planificación actividades relacionadas con el reciclaje, el manejo de desechos y trato de enseñarles mediante ejemplos.
DLC3	Parto de la organización pedagógica de actividades reflexivas que tengan que ver con las experiencias de vida del alumnado y desde esas problemáticas buscar soluciones.
DCN1	Los temas que se insertan en los planes pedagógicos son relacionados a lo ambiental, y de ahí hago uso de ejemplificaciones.
DCN2	En las planificaciones adecuo los contenidos a experiencias para lograr conciencia ambiental de una forma constructivista con el desarrollo del pensamiento y la creación individual.
DCN3	Enfoco las actividades que se planifican con el componente ambiental y trato que muchas actividades se orienten al uso de materiales reciclables.

Indicador. Uso de estrategias didácticas.

Informante	Respuesta
DP1	Guías pedagógicas, videos, juegos, fichas para colorear.
DP2	El diseño y elaboración de materiales pedagógicos a partir del uso de material reciclable.
DP3	Las estrategias se orientan a juegos lúdicos, de armar, y elaboración de materiales sencillos.
DEV1	Organizo actividades de ornato, limpieza y embellecimiento.
DEV2	Importante la integración de la familia y la comunidad, a través de campañas didácticas, reciclaje, y así se vinculen todos.
DEV3	Hago uso de actividades relacionadas con el calendario ambiental o ecológico y así las integro a las planificaciones.
DLC1	Según lo planteado por el plan de estudios además incorporo guías educativas, juegos, folletos ecológicos.
DLC2	El uso de actividades de reciclaje y de expresión artística, también manualidades, para el cuidado del ambiente.
DLC3	Parto de usar actividades de producción individual y colectiva, donde se promueva la reflexión a través de lecturas de cuentos sobre problemáticas del ambiente para consolidar posturas de los estudiantes para la conciencia ambiental.
DCN1	Me gusta el uso de ejemplos de la realidad o fenómenos naturales con temáticas de las ciencias naturales, para relacionar lo conceptual con lo real y hacer amena la clase.
DCN2	Hago uso de estrategias donde se construyan los aprendizajes y así darles responsabilidad de interacción a los jóvenes.
DCN3	La mayoría de las actividades las enfoco con el uso de material reciclable para las clases y claro vea siguiendo el plan curricular.

Indicador. Presentación de recursos pedagógicos.

Informante	Respuesta
DP1	Guía pedagógica, videos, salidas pedagógicas para observación.
DP2	El reciclaje de elementos de uso cotidiano.
DP3	Para desarrollar las estrategias se usan juegos lúdicos de armar y desarmar, así como material reciclable también hago uso.
DEV1	Aparte de los recursos como el tablero, las carteleras informativas y los textos que tengo dentro del aula también incluyo el uso de materiales reciclables.
DEV2	Los recursos se adaptan a las estrategias pedagógicas entonces la mayoría de recursos están asociados al uso de materiales reciclables.
DEV3	Hago uso de recursos diferentes para poder adaptarlos a las planificaciones y estrategias que se desarrollan.
DLC1	Reitero lo expresado en la pregunta anterior, para desarrollar las estrategias se plantean guías educativas, folletos ecológicos y variedad de juegos pedagógicos.
DLC2	Enfatizo en gran parte de las actividades con el uso del reciclaje a través de manualidades donde se integre lo creativo con lo didáctico.
DLC3	Entablo constante relación con recursos textuales como lecturas, cuentos, para lograr darles herramientas de reflexión y análisis de fenómenos ambientales desde la literatura.
DCN1	Desde las estrategias que se programan se integran siempre ejemplificaciones de la vida diaria, además de integrar recursos provenientes del reciclaje para desarrollar los contenidos de la materia.
DCN2	Los recursos del salón son necesarios en todo momento, además de anexarle materiales que se reciclaron para lograr tomar conciencia de la reutilización de esos materiales para el beneficio colectivo en lo educativo y social.
DCN3	Con respecto al uso de recurso, se hace necesario el uso de recursos del ambiente escolar y pues se suman los referidos a las actividades prácticas de reciclaje que se complementan.

Indicador. Evaluación de los aprendizajes.

Informante	Respuesta
DP1	La evaluación es un proceso formativo, por eso la idea es mantener un diálogo permanente con el estudiante para conocer cuánto ha aprendido y cuanto le falta por aprender según el propósito.
DP2	Basada en la observación del comportamiento de los estudiantes al estar en contacto con el medio ambiente.
DP3	Con relación a las actividades que realizan los niños mediante la observación y la producción.
DEV1	Son elaborados instrumentos de valoración para evaluar de acuerdo a ciertos criterios las producciones de los estudiantes.
DEV2	Las actuaciones de los estudiantes son fundamentales para su evaluación, pero también las actividades que realizan se toman en consideración a través de recursos específicos como escalas valorativas o tablas de indicadores.
DEV3	Hago uso de tablas de evaluación y se emiten los juicios calificativos con relación a las estrategias que se aplicaron en las actividades.
DLC1	Se construyen instrumentos relacionados con las actividades ejecutadas y se evalúan por medio de la observación.
DLC2	Mediante la observación participativa, la auto y coevaluación de acuerdo al tema u objetivo a cumplir.
DLC3	Evalúo de acuerdo a las entregas de actividades y verificando el cumplimiento de las mismas por parte de los estudiantes.
DCN1	En la evaluación del aprendizaje se elaboran indicadores de evaluación relacionados a las situaciones pedagógicas que se organizaron y de allí se valoran cada uno de los aspectos.
DCN2	El proceso de evaluación se da con el uso de instrumentos a través de listas y escalas de indicadores basándose en varios criterios.
DCN3	Uso la evaluación a través de la observación constante y llevando el registro individual de cada estudiante.

Testimonios obtenidos en la aplicación del Grupo Focal.

- **Categoría:** Prácticas pedagógicas en educación ambiental desde la transversalidad.

1. Desde su práctica pedagógica, ¿Cómo percibe la realidad de la transversalidad de la educación ambiental en el grado que imparte?

DP1: Los temas se transversalizan según el tema de la clase y siguiendo el plan de estudio para cada proyecto.

DP2: Se realizan las adaptaciones curriculares dependiendo de las necesidades del contexto y de los estudiantes con las temáticas para relacionarlas entre sí.

DP3: Los diseños de planeaciones pedagógicas se realizan a partir de proyectos lúdicos relacionando temas según la edad de los estudiantes.

DEV1: Muy importante en el desarrollo del estudiante y en cómo debe comportarse ante la sociedad con este tema.

DEV2: Enriquecedora, es una experiencia significativa el transversalizar mi área con la educación ambiental ya que los enseño desde los valores apreciar la madre tierra.

DEV3: “Como un factor importante en la formación educativa ya que se está contribuyendo a formar personas que se preocupen por el medio ambiente y con ello contribuir al desarrollo social económico y sostenible, de igual forma fortaleciendo los valores en los estudiantes formando hombres y mujeres íntegras y éticas”.

DLC1: Desde el grado que imparto mis conocimientos creo no estar desarrollando la transversalidad como debe ser de acuerdo a las directrices del MEN.

DLC2: Yo trato de implementar la cultura del reciclaje, tratando de que un trabajo por periodo sea relacionado o trabajado con objetos reciclables.

DLC3: Las actividades que realizó me permiten enfatizar y recalcar en los estudiantes el amor por el medio ambiente y el cuidado que se debe tener del planeta

DCN1: En el colegio no es mucho lo que se puede lograr o hacer en cuanto a la educación ambiental.

DCN2: Considero que la transversalidad de la educación ambiental no se lleva a la práctica en las diferentes asignaturas, está muy limitada a la enseñanza de las ciencias naturales, le falta ser más explícita.

DCN3: Es fundamental la aplicación de la pedagogía en el contexto de Campo Dos ya que hay mucha población y en especial los estudiantes que no tienen conocimiento de la problemática que existe a nivel mundial sobre por ejemplo el calentamiento global.

2. ¿Cuáles son las formas de organización pedagógica de la educación ambiental en sus actuaciones didácticas?

DP1: Hago conversatorios y ejemplos para conocer el entorno local y sus actuaciones dentro del hogar con relación al cuidado del ambiente.

DP2: Las observaciones me permiten realizar las programaciones pedagógicas de las actividades y las asignaciones a los niños relacionadas con algunas situaciones del ambiente.

DP3: Siempre organizo las jornadas pedagógicas tomando en cuenta lo que a los niños les interesa aprender.

DEV1: Realizar un diagnóstico de la problemática y la falta de conocimiento de la comunidad educativa basados en el contexto de la región, de allí parte mi organización para aplicar la temática desde el plan de área de la institución educativa.

DEV2: Por medio de jornadas de reciclaje, exposición con material reciclado, pancartas didácticas con material reciclado.

DEV3: Por medio de videos, trabajos de campo, exposiciones, folletos, debates entre los estudiantes donde ellos pueden crear un pensamiento crítico y valores sólidos.

DLC1: Según como se plasman en los planes de área y asignatura se modifican en el trabajo de aula.

DLC2: Primero trató de enseñarles que no debemos botar basura al suelo y les enseñé mediante dibujos de los botes de basura y por colores como debemos reciclar. En qué color debe ir cada residuo. Claro primero enseñándoles que nada se debe botar al suelo.

DLC3: Elaboración de diferentes elementos didácticos a partir del reciclaje como materia prima y así generar conciencia ambiental.

DCN1: Trabajo de campo y en grupo.

DCN2: Procuero en el desarrollo del plan curricular, llevar el componente ambiental muy explícito y práctico en la asignatura.

DCN3: La creación de conciencia ambiental, la defensa de entornos saludables y el cuidado del ambiente son primordiales a la hora de orientar una clase ya que el impacto y resultados de ella deben tener un aprendizaje significativo.

3. ¿Puede relatar las experiencias didácticas transversales en educación ambiental que ha desarrollado con los estudiantes?

DP1: Dentro de las actividades se involucran los juegos didácticos, las guías, tengo formatos de fichas para colorear, también videos educativos y pues lo que tenga sentido lúdico.

DP2: Considero siempre el uso de material reciclable para la construcción de experiencias enriquecedoras en el ambiente de aprendizaje.

DP3: Bueno las estrategias siempre se orientan con las actividades que se planifican, se integran juegos lúdicos de armar y desarmar, se hacen jornadas de reciclaje, entre otras.

DEV1: La plantación de árboles, jornadas de limpieza, ornato y embellecimiento a la institución.

DEV2: Lo ideal es involucrar a la comunidad educativa de la importancia del tema y es allí donde viene la participación de alumnos y padres de familia en estas actividades como las mencioné anteriormente, por medio de jornadas de reciclaje, exposición con material reciclado, pancartas didácticas con material reciclado.

DEV3: Mediante videos de las dos realidades del ambiente: cuando se cuida y cuando se destruye y de allí ellos sacan los valores que tiene un ser humano que quiere y cuida su medio ambiente así se refuerzan en los estudiantes estos valores con los que ella van a construir al cuidado y sostenibilidad del medio ambiente.

DLC1: Las actividades que he desarrollado con mis estudiantes son: guías educativas, folletos, juegos prácticos

DLC2: Hemos trabajado haciendo manualidades con botellas, tapas, plástico y sus reacciones hacia las manualidades les ha demostrado que con el reciclaje se pueden hacer muchas cosas en pro del cuidado ambiental.

DLC3: Partiendo desde las actividades abordadas desde el área de Lengua Castellana, se han realizado talleres de producción individual y colectiva, donde se parte de la lectura de un cuento relacionado con los cuidados y protección del medioambiente.

DCN1: La creación del proyecto protectores de vida, el desarrollo de procesos ambientales (fechas ambientales), el uso de recursos ambientales y sus cuidados.

DCN2: En izadas de bandera hemos recreado el estado de deterioro del planeta, creando una conciencia en los estudiantes sobre el cuidado del planeta, además se han realizado campañas de reciclaje en los diferentes grados de primaria.

DCN3: He tenido experiencia en desarrollar prácticas de reciclaje en la escuela y en el hogar, con impactos positivos en la conciencia ambiental de los estudiantes.

4. ¿Cómo adecua los contenidos de las áreas del conocimiento a la educación ambiental?

DP1: Los contenidos se toman del plan de estudio de preescolar, y las consideraciones específicas para el grado correspondiente.

DP2: La planificación de las estrategias y actividades parten del currículo, es decir, los contenidos son tomados de ahí.

DP3: Diseño las actividades con los contenidos establecidos por el plan de estudio y relacionándolo con las estrategias lúdicas y las que se aplican dentro del espacio escolar.

DEV1: Primero observo el plan de área de la institución desde allí aplicó la temática y el contenido que necesito para orientar mi clase en base a la educación ambiental.

DEV2: Los priorizo y me rijo al plan de área y asignatura de la institución.

DEV3: La educación ambiental se puede vincular con todas las áreas del conocimiento y en cada una hay que recalcar la importancia de medio ambiente desde impartir una clase de literatura o inglés al aire libre, buscar las forma y métodos de incorporar el amor y el contacto cada vez más cerca con el medio ambiente y el estudiante ya que desde una fórmula matemática se puede contribuir al cuidado del medio ambiente y eso hay que hacerlo ver en cada estudiante.

DLC1: Dependiendo de los ejes temáticos de cada una de las asignaturas que oriento dentro y fuera del aula.

DLC2: Trato siempre de enfocarme hacia el reciclaje por ahí es mi línea de enseñanza hacia mis estudiantes.

DLC3: Con lecturas sobre el tema y con ejercicios relevantes y contextualizados.

DCN1: Busco temas sobre el medio ambiente que se relacionen con la temática principal del área, y a modo de conversación y ejemplos se realiza la transversalidad del área específica con el medio ambiente.

DCN2: Los contenidos son adecuados bajo los mínimos estándares del conocimiento. Dónde los estudiantes puedan desarrollar el modelo desde la teoría constructivista.

DCN3: Procuero incluir el componente ambiental como un eje fundamental del desarrollo curricular. Siempre me enfoco en el reciclaje me parece muy importante.

5. ¿Cuáles propuestas generarían para la actualización pedagógica en beneficio de transversalizar la educación ambiental en las distintas áreas de conocimiento?

DP1: Concientizando a los estudiantes en el cuidado de todo lo que tiene q ver con el medio ambiente y que ellos mismos sean partícipes y transmisores del cuidado que deben tener para mejorar su propia calidad de vida.

DP2: Incluirla por completo en planes de área y asignatura promoviendo que se trabaje desde el grado más pequeño al más avanzado.

DP3: Revisar y ajustar el contenido curricular de las áreas, hacer jornadas de adulación ambiental unificadas y periódicas a nivel de institución

DEV1: Subir su intensidad horaria en la semana para poder realizar clases teórico prácticas.

DEV2: Que el estudiante este más en contacto con el medio ambiente, que se realicen más trabajos de campo donde se observé la realidad y mejoras en los métodos de atención.

DEV3: Vincular al estudiante y hacerlo parte del cambio es la propuesta más oportuna, la motivación del mismo desde su propio liderazgo es mucho más efectiva que la simple motivación a seguir reglas.

DLC1: Capacitación al personal docente respecto a la transversalidad de los proyectos dados en cada institución educativa.

DLC2: Concientizar mediante el plan pedagógico los beneficios que conlleva realizar mejores proyectos mediante la educación ambiental.

DLC3: Implementar semilleros investigativos con el uso y aplicación de las nuevas tecnologías, en las cuales los estudiantes sean capaces de tomar decisiones y transformar las problemáticas socio-ambientales mediante la acción reflexiva y comprensiva de la situación de su entorno social.

DCN1: Desarrollar en cada competencia del área las competencias ambientales afines.

DCN2: Establecer una temática propia del medio ambiente en cada área durante los cuatro períodos, también crear un vivero escolar donde cada estudiante adopte una planta y durante el año deba cuidarla para que a fin de año pueda sembrar la en su casa o en un sendero de su vecindario.

DCN3: Ser más prácticos que teóricos, apoyarnos en las tic explotar la tecnología que tanto llama la atención en los jóvenes hoy en día focalizar a la comunidad educativa para así crear conciencia e impactar en búsqueda de una solución sostenible.