



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Fortalecimiento de la Educación Ambiental desde el conocimiento territorial en escuelas
rurales: una posibilidad para mejorar las competencias comunicativas**

Deisy Carolina Álzate Marín

Nelson Alonso López Muñoz

Zoraida María Ramírez González

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado/a en Educación Básica Primaria

Asesora

Natalia Ramírez Agudelo

Magister en Educación en Ciencias Naturales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita	(Álzate, et al., 2026)
Referencia	Álzate Marín, D. C., López, N. A & Ramírez, Z. M. (2026). Fortalecimiento de la Educación Ambiental desde el conocimiento territorial en escuelas rurales: una posibilidad para mejorar las competencias comunicativas [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación.

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. — Eduardo Galeano.

A mi esposa, Sandy Sánchez, por ser mi compañera incondicional, mi refugio seguro, mi apoyo constante, por su paciencia infinita y su amor protector. A mi amada hija, María José; que este logro te inspire a perseguir tus propios sueños con la misma fuerza. A mi amado hijo Oliver; aunque hoy estás muy pequeño para entender estas letras, todo este esfuerzo es para dejarte un camino lleno de esperanza y enseñarte a amar y proteger la vida en nuestro planeta. A mi madre, Dona Muñoz, por sembrar en mí las primeras semillas del esfuerzo y la perseverancia. Con profundo respeto y admiración, dedico esta investigación a las comunidades campesinas, rurales y urbanas, en especial a las del municipio de Remedios. A su gente, que a pesar del conflicto armado y de tantas adversidades históricas, continúa resistiendo con dignidad, manteniendo viva la esperanza de una mejor calidad de vida. Y frente a las lógicas extractivistas y consumistas que amenazan nuestra tierra, dedico este logro, a la urgencia de liderar procesos formativos desde y para el territorio; defendiendo nuestras fuentes hídricas, abrazando nuestra biodiversidad, y protegiendo la fauna y la flora que resisten junto a nosotros. Que la escuela sea siempre un tejido de vida y esperanza.

Nelson López Muñoz.

“Un día a la vez” consigna que llevo en mi vida desde que emprendí el camino hacia mi formación. Hoy quiero dedicar este trabajo a “Dios, por darme la vida, la salud y la sabiduría necesaria para culminar esta etapa, a mi madre y hermanos por su apoyo incondicional, a mis hijos que son mi motivación en la vida, porque quiero que el esfuerzo y tiempo que dediqué les sirva de ejemplo para que luchen por sus sueños con perseverancia y paciencia, a mi esposo a quien le demuestro que “querer es poder” a mis amigos, por brindarme su apoyo incondicional, pero en especial a mi profe Natalia Ramírez por ser y estar, por creer en mí y no dejarme desfallecer ante las adversidades, además a la comunidad Educativa de Los Llanos de Cuivá en Yarumal, quienes me acogieron y fueron las voces y las letras que enriquecieron esta producción, cada uno fue muy importante”.

Zoraida María Ramírez G.

Las mujeres que estudian son peligrosas”. Inspirada a partir de la obra de Stefan Bollmann.

Con esta idea que reivindica el poder transformador de la educación, quiero dedicar este trabajo en primer lugar a mi compañero de vida, Havith Jiménez, quien fue una fuente de apoyo e inspiración para emprender este camino en la Universidad de Antioquia. Esta frase que un día me dedicó en una carta, fue muy poderosa y se convirtió en un impulso constante para tener confianza en mí misma y alcanzar mi meta.

A mi hija Emily Jane, quien a sus 3 años de edad estuvo presente en todo este proceso, y se convirtió en una luz para guiar todo este camino y perseverar. A mis padres por brindarme, amor, fortaleza y apoyo incondicional en cada etapa de este proceso académico.

A la comunidad de la vereda La Solita del municipio de Yolombó, estudiantes, padres, madres y acudientes, por hacer parte activa de este trabajo, este logro también les corresponde porque sus voces, saberes y vivencias sobre sobre el territorio enriqueció profundamente este trabajo.

Deisy Carolina Alzate Marín.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad de Antioquia, a la facultad de Educación y en especial al programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria por guiarnos en este proceso formativo de cualificación docente, por brindarnos las herramientas conceptuales, pedagógicas, didácticas y éticas para comprender que la escuela rural requiere de maestros y maestras con sólidas bases investigativas, capaces de leer el contexto y transformarlo desde el aula de primaria. Por ende, este trabajo representa el resultado del compromiso, la dedicación y el esfuerzo colectivo de quienes creemos en la educación como base del desarrollo social.

A las comunidades rurales y de manera muy especial, a las niñas y niños de las Instituciones Educativas Llano de Córdoba sede Chorro de Lágrimas, I.E.R Villanueva sede La Solita e I.E. Los Llanos de Cuivá de los municipios de Remedios, Yolombó y Yarumal, respectivamente, por compartir a través de su participación, voces y relatos, la apropiación de su territorio; verlos dialogar sobre su entorno natural y potenciar sus habilidades comunicativas para defender la vida y la biodiversidad, fue la mayor satisfacción de este proceso investigativo.

Extendemos nuestra gratitud a los profesores y profesoras de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, ya que, por su rigurosidad, exigencia académica y calidez humana, fomentaron en nosotros una mirada crítica reflexiva y comprometida con la transformación educativa. También agradecer a nuestra asesora de práctica investigativa, Natalia Ramírez, por orientarnos constantemente y ayudarnos a consolidar este tejido pedagógico entre la palabra, la naturaleza y la escuela primaria.

Tabla de contenido

Resumen.....	13
Abstract	14
Introducción	15
1. Planteamiento del problema	17
1.1 Antecedentes	25
1.1.1 Educación ambiental en básica primaria.....	26
1.1.2 Contexto y territorio.....	29
1.1.3 Competencias comunicativas.....	31
2. Justificación.....	37
3. Objetivos.....	39
3.1 Objetivo general.....	39
3.2 Objetivos específicos	39
4. Marco teórico.....	40
4.1 Educación ambiental en los contextos rurales	41
4.1.1 Recorrido histórico.....	41
4.1.4 Relación de la educación ambiental con el contexto rural.....	46
4.2 Competencias comunicativas desde el conocimiento territorial	48
5. Metodología.....	54
5.1 Paradigma de investigación	54
5.2 Enfoque de investigación.....	56
5.3 Contexto y participantes	58
5.3.1 Institución Educativa Rural Villanueva Sede La Solita.....	59
5.3.2 Institución educativa Llano de Córdoba sede Chorro de Lagrimas.....	61
5.3.3 Institución educativa Llanos de Cuivá.....	63
5.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de información	66
5.4.1 Revisión documental.....	66
5.4.2 Observación directa	67
5.4.3 Secuencia didáctica.....	68
5.5 Consideraciones éticas	69
6. Resultados.....	71

6.1 Conocimiento territorial.....	75
6.1.1 Prácticas culturales y memoria comunitaria	82
6.1.2 El territorio en el currículo escolar: los PRAE y las cartillas de ciencias naturales	88
6.2 Educación ambiental.....	91
6.2.1. Prácticas ambientales y conservación.....	96
6.2.2. Problemas ambientales.....	98
6.3 Competencias comunicativas.....	107
7. Discusión	126
8. Conclusiones.....	128
9. Recomendaciones	134
Referencias.....	135
Anexos	143

Lista de tablas

Tabla 1	Definiciones de Educación Ambiental en orden cronológico.....	42
Tabla 2	Población estudiantil participante	58
Tabla 3	Revisión documental de la cartilla Ciencias Naturales Escuela Nueva (versión 2013)	100
Tabla 4	Revisión Documental Proyectos Ambientales Escolares (PRAE).....	101
Tabla 5	Actividades articuladas con las competencias comunicativas	107

Lista de figuras

Figura 1 Representaciones sociales del Medio Ambiente	44
Figura 2 Ubicación geográfica de los municipios Yarumal, Remedios y Yolombó	59
Figura 3 Definiciones de territorio desde la perspectiva de los niños y niñas	75
Figura 4 Fanzine de saberes previos sobre territorio	77
Figura 5 Cartografía socio-ambiental, vereda Chorro de Lágrimas, Remedios, Antioquia	77
Figura 6 Cartografía socio-ambiental, vereda La Solita, Yolombó, Antioquia	78
Figura 7 Cartografía socio-ambiental, corregimiento Llanos de Cuiva Yarumal, Antioquia.....	79
Figura 8 Cuaderno viajero	83
Figura 9 Primera actividad del cuaderno viajero	84
Figura 10 Entrevista a un familiar o adulto mayor de la comunidad “relatos de la tierra”	85
Figura 11 Entrevista a un familiar o adulto mayor de la comunidad “relatos de la tierra”	86
Figura 12 Narrativas sobre memoria comunitaria	86
Figura 13 Narrativas sobre memoria comunitaria	87
Figura 14 Actividades de las guías de trabajo en Ciencias Naturales grado 5° y 1°	90
Figura 15 Representaciones del medio ambiente	92
Figura 16 Experimento vivencial sobre la temperatura de dos fuentes hídricas	95
Figura 17 Representación gráfica del entorno natural y agrícola de la I.E.R Villanueva, sede La Solita	97
Figura 18 Muestra del “inventario de especies de fauna”	103
Figura 19 Muestra del “inventario de especies de fauna”- Vereda Chorro de Lágrima.....	104
Figura 20 Muestra del “inventario de especies de fauna”- I.E Llanos de Cuiva	105
Figura 21 Fanzine de saberes previos	108
Figura 22 Fanzine de saberes previos	108
Figura 23 Fanzine de saberes previos	109
Figura 24 Salida de campo, observación e interacción con el medio que los rodea.....	111
Figura 25 Registro del contexto y la cartografía individual	112
Figura 26 Experimento La contaminación del suelo y el juego del equilibrio roto.....	113
Figura 27 Experimento “el juego del equilibrio roto”	115
Figura 28 Conversatorio y registro de los experimentos	115

Figura 29	Relatos del cuaderno viajero	117
Figura 30	Inventario de especies avistadas por estudiantes y familias	118
Figura 31	Producción escrita a partir de la elaboración del herbario escolar	119
Figura 32	Fanzine saberes previos	121
Figura 33	Inventario de fauna y flora	122
Figura 34	Herbario	123

Lista de anexos

Anexo A. Revisión documental de cartillas de Escuela Nueva de ciencias naturales (Versión 2013)	
.....	143
Anexo B. Formato de Diario pedagógico	146
Anexo C. Secuencia didáctica.....	148
Anexo D. Consentimiento informado	155
Anexo E. Asentimiento informado	158

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CIDEA	Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia
EA	Educación Ambiental
IE	Institución educativa
IER	Institución Educativa Rural
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PRAE	Proyectos Ambientales Escolares
UICN	Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza

Resumen

Colombia, pese a su amplia diversidad, afronta una crisis social y ambiental que impacta de forma negativa a las zonas rurales. En este sentido, la Educación Ambiental - EA, aunque cuenta con un respaldo normativo, se desarrolla de forma fragmentada y con limitada contextualización para las escuelas rurales. Esta situación incide en el desarrollo de una conciencia ambiental más reflexiva y crítica en los estudiantes. Por esta razón, la presente investigación se enfocó en explorar las oportunidades que ofrece el conocimiento territorial para potenciar la Educación Ambiental y promover el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de primaria en tres contextos rurales, apoyándose en un paradigma cualitativo, dirigido a fortalecer la comprensión de las realidades educativas en los entornos rurales desde la relación personal con los estudiantes, y familias, adoptando un enfoque etnográfico que posibilitó el estudio de prácticas sociales, culturales, ambientales y educativas propias de las comunidades. El estudio estuvo conformado por 52 estudiantes pertenecientes a tres IE rurales del departamento de Antioquia, como técnicas e instrumentos para la recolección de información se privilegió la observación directa, la revisión documental, el diseño de una secuencia didáctica adaptada al contexto y los diarios pedagógicos. Los resultados demuestran que el territorio no se concibe solo como un espacio geográfico, sino que es un escenario pedagógico activo que se construye y en el que convergen conocimientos culturales, ambientales y ancestrales, que hacen posible un aprendizaje situado desde la Educación Ambiental y las competencias comunicativas, las cuales se vieron fortalecidas, desde la comprensión misma de los estudiantes como sujetos socioculturales. Hablar del territorio que habitan, escuchar y aprender de sus compañeros, leer las relaciones del contexto y escribir sobre todo esto que pasó en el proyecto, fue el hallazgo más significativo de este estudio.

Palabras clave: competencias comunicativas, conocimiento territorial, Educación Ambiental, Educación Primaria, ruralidad.

Abstract

Colombia, despite its vast diversity, faces a social and environmental crisis that negatively impacts rural areas. In this regard, although Environmental Education has regulatory backing, it is implemented in a fragmented manner and with limited adaptation to the context of rural schools. This situation hinders the development of a more reflective and critical environmental awareness among students. For this reason, this research focused on exploring the opportunities offered by territorial knowledge to enhance Environmental Education and promote the development of communication skills among elementary school students in three rural contexts, using a qualitative paradigm aimed at strengthening the understanding of educational realities in rural settings through personal relationships with students, and families, adopting an ethnographic approach that enabled the study of the social, cultural, environmental, and educational practices specific to the communities. The study involved 52 students from three rural schools in the department of Antioquia. The primary methods and tools used for data collection were direct observation, literature review, the design of a context-specific instructional sequence, and teaching journals. The results demonstrate that the territory is not conceived solely as a geographical space, but rather as an active pedagogical setting in which cultural, environmental, and ancestral knowledge converge, enabling situated learning grounded in Environmental Education and communicative competencies—which were strengthened through the students’ own understanding of themselves as sociocultural subjects. Talking about the area where they live, listening to and learning from their peers, analyzing the context, and writing about everything that happened during the project were the most significant outcomes of this study.

Keywords: communication skills, local knowledge, environmental education, elementary education, rural areas.

Introducción

La riqueza natural de Colombia posiciona al país como uno de los más biodiversos del mundo, al albergar una amplia variedad de ecosistemas, especies de fauna y flora, y recursos hídricos de gran valor (Instituto Humboldt, 2017). No obstante, esta diversidad enfrenta una creciente crisis socio-ambiental, especialmente en las zonas rurales, donde problemáticas como la deforestación, la minería, la expansión de la frontera agrícola y la contaminación de fuentes hídricas afectan el equilibrio de los ecosistemas. A pesar de contar con un marco normativo sólido que promueve la Educación Ambiental (Decreto 1743 de 1994, la Ley 115 de 1994, Política Nacional de Educación Ambiental de 2002, y la Ley 2427 de 2024), persisten prácticas pedagógicas desarticuladas y poco contextualizadas, que limitan su impacto en la formación de una conciencia ambiental crítica y transformadora.

En este contexto, la educación rural enfrenta el desafío de responder a las particularidades del territorio, reconociendo la estrecha relación entre las comunidades y su entorno natural. En el caso concreto de las regiones del Norte y Nordeste de Antioquia, se evidencia la necesidad de fortalecer procesos educativos que integren el conocimiento territorial con estrategias pedagógicas significativas (Gobernación de Antioquia, 2018). Asimismo, se reconoce que las competencias comunicativas tales como leer, escribir, hablar y escuchar son fundamentales para la construcción de aprendizajes, ya que permiten a los estudiantes interpretar su realidad, expresar sus ideas y participar activamente en la transformación de su entorno (Cassany et al., 2003; Monsalve et al., 2011).

En coherencia con lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en contexto rural. Para tal fin se empleó un paradigma cualitativo, dado que se busca comprender la realidad a partir de las experiencias, interacciones y significados construidos por los estudiantes en su contexto. Asimismo, se asume un enfoque etnográfico, que permite describir e interpretar las dinámicas socioculturales y educativas desde una perspectiva situada. De esta manera, se pretende fortalecer tanto la Educación Ambiental como las competencias comunicativas, aportando a la formación de

sujetos críticos, capaces de interpretar su entorno, comunicar sus ideas y participar en la transformación de su realidad.

El documento se estructura en ocho apartados principales. El primero, planteamiento del problema, describe la crisis socio ambiental en contextos rurales, los antecedentes de la Educación Ambiental, el contexto territorial de Antioquia y las dificultades en las competencias comunicativas, dando lugar a la pregunta de investigación. El segundo, la justificación, sustenta la importancia de fortalecer el conocimiento territorial y su relación con la conservación ambiental y el desarrollo de habilidades comunicativas. El tercer objetivo general, busca analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural. El cuarto, los referentes conceptuales, aborda la Educación Ambiental en contextos rurales y las competencias comunicativas desde el conocimiento territorial. El quinto, la metodología expone el enfoque cualitativo y etnográfico, así como la población estudiantil participante y las técnicas e instrumentos empleados como la observación directa, la revisión documental y la secuencia didáctica “Eco voz territorial”. El sexto capítulo presenta los resultados, derivados de la interpretación de la transversalización de diferentes áreas del saber en básica primaria.

Finalmente, las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis de los resultados, están orientadas para dar cuenta de los objetivos y a mostrar la importancia de fortalecer, reconocer y promover el sentido de pertenencia del territorio mediante la transversalización de las diferentes áreas del saber en básica primaria, aprovechando las potencialidades de la ruralidad en función de las demandas actuales de la educación y el conocimiento del contexto territorial.

1. Planteamiento del problema

El territorio colombiano es reconocido internacionalmente por su diversidad cultural, biológica, riqueza de fuentes hídricas, paisajes naturales, especies de fauna, flora y ecosistemas. Ocupa el primer lugar mundial en especies de aves y orquídeas, el segundo en plantas, anfibios, mariposas y peces de agua dulce, tercer lugar en número de especies de palmas y reptiles, cuarto lugar en mamíferos. Según la Cancillería de la República de Colombia y con base en cifras entregadas por el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt (Instituto Humboldt, 2017)¹ su riqueza biológica, incluye 311 tipos de ecosistemas y el 53% del territorio está cubierto por bosques, destacándose como el segundo país más megadiverso del mundo, albergando aproximadamente el 10% de la diversidad biológica planetaria (Instituto Humboldt, 2024)². Sin embargo, actualmente, enfrenta una severa crisis socio-ambiental, que se agudiza con el pasar del tiempo y se refleja principalmente en las zonas rurales, puesto que, en estos territorios, es común observar el deterioro ambiental, desde problemáticas como la deforestación descontrolada por la expansión de terrenos dedicados a la ganadería extensiva, la extracción ilegal de minerales y la tala indiscriminada de madera.

En Colombia, el Instituto Alexander Von Humboldt, es la entidad encargada a la investigación de la biodiversidad. En su “Reporte Bio”, muestra informes del estado de la biodiversidad en el país (Instituto Humboldt, 2024). El reporte más reciente, publicado en abril de 2024 denominado “Biodiversidad: umbrales de transformación”, alerta sobre los panoramas de riesgos, escenarios futuros y análisis sobre la pérdida de la biodiversidad. Se menciona que al menos 594 especies de plantas con flor fueron impactadas por la deforestación hasta el 2018, con mayor impacto en la Amazonía, el Pacífico y los Andes en el Norte de Antioquia (Instituto Humboldt, 2024). Además, se estima que cerca de 1200 especies en Colombia están amenazadas, basándose en la serie Libros Rojos de Colombia y los criterios de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza -UICN (Instituto Humboldt, 2017).

1 https://cancilleria.gov.co/internacional/politica/ambiental/biodiversidad?utm_source=chatgpt.com

2 <https://www.humboldt.org.co/noticias/en-colombia-mas-de-la-mitad-de-sus-ecosistemas-se-encuentran-en-riesgo>

En cuanto a lo normativo, Colombia posee un marco legal y político que orienta el desarrollo de la Educación Ambiental en los entornos escolares mediante la aplicación de leyes y decretos a nivel nacional, departamental y municipal, como el Decreto 1743 de 1994 que instituye el proyecto ambiental PRAE, por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la Educación Ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente, la Ley 115 de 1994 del Congreso de Colombia que establece normas generales para el servicio público de la educación, incluyendo la importancia de la Educación Ambiental en este proceso, y la Ley 2427 de 2024 a través de la cual se establece la formación, el perfeccionamiento y la enseñanza orientada a la sostenibilidad ambiental, la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo de desastres, junto con otras disposiciones complementarias.

A pesar de ello, prevalece una tendencia al activismo escolar, caracterizada por la ejecución de actividades desprovistas de una intencionalidad pedagógica profunda y aisladas del currículo general (campañas de reciclaje, huertas escolares, siembra de árboles, entre otros) desde una visión naturalista y conservacionista, dejando a un lado asuntos relevantes como la transversalidad, las dimensiones sociales y culturales de las problemáticas ambientales. En este sentido, es importante analizar que: “la Educación Ambiental transformadora promueve habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas, estas habilidades son valiosas para la sostenibilidad ambiental y también para la vida en general” (Arboleda & Díaz, 2024, p.8).

Por ende, en las interacciones escolares, se ha observado que, en los estudiantes de básica primaria de algunas zonas rurales, aún persisten comportamientos y actitudes desfavorables en cuanto al cuidado y conservación del medio ambiente, debido a la falta de iniciativas y procesos educativos que se articulen con su entorno natural. Este aspecto por mejorar se evidencia en la actual continuidad y agudización de las problemáticas ambientales, de la efectividad y pertinencia de las prácticas pedagógicas de Educación Ambiental implementadas, las cuales parecieran no lograr el objetivo fundamental de generar un profundo y vehemente compromiso para la sensibilidad ambiental. Según Richard & Michel (1986, como se citó en Liconas & Vargas, 2024) “La lectura del territorio se basa en la premisa de que los paisajes son portadores de significado y

reflejan la interacción entre la sociedad y el entorno físico” (p. 53). También Santos (2000) manifiesta que: “la lectura del territorio permite identificar las interacciones y relaciones que configuran un lugar, ayudando a comprender su dinámica y estructura” (p. 52).

Ahora bien, a nivel departamental, Antioquia afronta serias problemáticas ambientales como la contaminación del agua y del aire, la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la presión de la urbanización y las actividades económicas sobre los ecosistemas. En el caso específico de la región Nordeste, se destacan la fragmentación de bosques debido a megaproyectos y minería de canteras, la contaminación atmosférica y de fuentes hídricas, el incremento de residuos sólidos por el crecimiento poblacional y una baja valoración del patrimonio natural. Por otra parte, en la subregión Norte, los problemas más graves son la contaminación hídrica por monocultivos, cultivos ilícitos y agroquímicos, la deforestación causada por ganadería extensiva, la expansión urbana desordenada, el aumento de residuos sólidos y un bajo sentido de pertenencia ambiental acompañado de un limitado compromiso institucional (Gobernación de Antioquia, 2018).

De manera complementaria, según el Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia (CIDEA, 2017) la subregión Norte y Nordeste se caracteriza por las siguientes problemáticas, necesidades y potencialidades de la situación ambiental y educativo ambiental del territorio.

Subregión Norte: Contaminación del recurso hídrico por monocultivos, cultivos ilícitos y ampliación de la frontera ganadera, uso de agroquímicos y fertilizantes, deforestación, erosión de los suelos, pérdida de biodiversidad, comercio de maderas nativas de manera ilegal, caza de fauna silvestre y minería. Los megaproyectos de infraestructura como las Autopistas de la Prosperidad, de energía eléctrica y minería tienen un fuerte impacto en el patrimonio natural y cultural. Las represas y embalses han desplazado personas, fauna nativa y han ocasionado pérdida de flora, fragmentación de corredores biológicos y los espejos de agua han modificado el microclima de la región. Poca conciencia ambiental y apropiación social de lo ambiental y del territorio. Desconocimiento e incumplimiento de la norma que afecta en general al recurso hídrico, el suelo, el bosque, la fauna y flora. (p. 40)

Subregión Nordeste: Acelerada reducción del área ocupada en cobertura boscosa nativa por el alto grado de fragmentación de los ecosistemas naturales, devastación de bosques, extinción de la flora y fauna local, situaciones que se acrecientan por el desarrollo de proyectos de minería legal e ilegal, producción pecuaria y agrícola y la explotación de madera. Otra de las grandes presiones es la apertura de las vías 4G que conectarán al departamento con el norte y el oriente del país. Las afectaciones al recurso hídrico con la contaminación con el mercurio utilizado en la extracción minera de oro, vertimiento de aguas residuales domésticas e industriales, por el uso indiscriminado de agroquímicos y por la desprotección de los retiros y nacimientos de agua. Bajos niveles de articulación entre los entes municipales, sectoriales, territoriales e institucionales, para generar procesos de planeación y ejecución de proyectos ambientales y educativos ambientales. Manejo inadecuado de residuos sólidos y de los sitios de disposición final que afectan directamente las fuentes hídricas. La cacería y tráfico ilegal de fauna silvestre son prácticas recurrentes en la subregión ponen en riesgo de extinción a algunas especies nativas. Poca cultura y Educación Ambiental que repercute en la degradación del medio ambiente, sin sentido de pertenencia y reconocimiento del territorio. Existen pocos estudios de investigación para el reconocimiento y reflexión sobre el territorio (natural, social, cultural, económico). Se percibe una ausencia en procesos educativos orientados a la ruralidad y a la conservación de la biodiversidad. (p. 44)

Se hace referencia a estas dos subregiones del Departamento, teniendo en cuenta que es en donde están ubicadas las Instituciones Educativas que hicieron parte del presente proyecto de investigación. Las Instituciones Educativas rurales objeto de estudio, localizadas en los municipios de Remedios, Yarumal y Yolombó (Antioquia), ofrecen servicios educativos a poblaciones estudiantiles heterogéneas en entornos definidos por condiciones geográficas dispersas, limitaciones en el acceso y dinámicas sociales y económicas apoyadas en actividades como la minería, la agricultura, la ganadería y el comercio. Aunque se presentan diferencias en relación con la densidad poblacional y la configuración territorial, estos municipios comparten una estrecha relación con el entorno natural, evidenciada en la abundancia en los recursos hídricos, la biodiversidad y las prácticas sociales y culturales asociadas al territorio. En el entorno educativo, se muestra la presencia de estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje, determinados por

factores sociales, familiares y ambientales, así como por dinámicas como lo son la movilidad poblacional y las condiciones propias de la ruralidad. No obstante, estas características configuran escenarios con alto potencial pedagógico, en tanto la Interrelación con el entorno natural y las prácticas cotidianas favorecen la construcción de aprendizajes significativos, particularmente en competencias como la lectoescritura, al tiempo que mejoran la sensibilización frente al cuidado y la conservación del ecosistema.

Dicho esto, durante las observaciones directas se pudo evidenciar que no hay un acompañamiento externo de entidades, y capacitaciones cualificadas que guíe y oriente a los docentes sobre procesos de Educación Ambiental, lo cual conduce a una poca implementación de estrategias metodológicas adaptadas a la diversidad rural y dificultades para evaluar el impacto real de dichas estrategias en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

En este sentido, cabe mencionar que los estudiantes al crecer y relacionarse en un entorno rural, experimentan directamente las consecuencias y los efectos a corto, mediano y largo plazo, en la degradación de sus entornos naturales tales como: la pérdida de biodiversidad, la alteración del ciclo hídrico, la seguridad alimentaria, los conflictos sociales, el deterioro en la calidad del agua, la sedimentación de fuentes hídricas, el riesgo de deslizamientos, la disminución en la productividad agrícola, la identidad cultural, la afectación en la salud humana, la disminución y extinción de especies de fauna y flora. Según Hurtado (2024) “todo proceso educativo requiere un análisis y valoración de la realidad que lo circunda, que llegue a privilegiar el diálogo con los saberes locales y garantice una vinculación de la población con su territorio” (p. 3). Por lo tanto, se hace necesario y urgente promover en los niños, niñas y jóvenes del nivel de básica primaria, una Educación Ambiental, que sea efectiva, significativa, contextualizada y articulada al conocimiento territorial de las comunidades campesinas, para el desarrollo y fortalecimiento de valores, actitudes y percepciones sobre el mundo que los rodea, desde la conservación ambiental y el desarrollo sostenible.

Complementariamente, en el ámbito de la Educación Ambiental, se observa que las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), son la base para que los niños y jóvenes puedan expresar sus ideas, argumentar sus puntos de vista y participar activamente en la construcción de saberes, toma de acciones informadas, fomentar la acción colectiva para la

sostenibilidad de las ruralidades y la conservación ambiental. Tal como señala Pujol (2003), estas habilidades no se pueden pensar de manera aislada, pues son vehículos que permiten a los alumnos interactuar con su entorno, elaborar representaciones, dialogar con otros y, por consiguiente, transformar las experiencias vividas en conocimiento. De acuerdo con lo anterior, la falta de propuestas pedagógicas que articulen el conocimiento del territorio, con el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, puede limitar el potencial estructurante de los estudiantes para transformarse en agentes líderes de desarrollo y de cambio en sus comunidades

En consecuencia, el problema central que aborda esta propuesta investigativa está circunscrito en el encuentro y punto de partida de tres elementos fundamentales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la crisis socio ambiental rural, y con ello las evidentes limitaciones de la Educación Ambiental; el potencial subvalorado del conocimiento territorial que las comunidades rurales han adquirido a través del tiempo para cohabitar sus entornos específicos; y por último, las competencias comunicativas en la educación primaria.

Dado lo anterior, este proyecto de investigación busca analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la conservación ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural. Desde esta perspectiva, no sólo aborda la necesidad de mejorar la Educación Ambiental, sino que también busca empoderar a los estudiantes al convertirlos en sujetos activos en la conservación de la biodiversidad y los recursos naturales de sus comunidades rurales. De acuerdo con lo anterior, una Educación Ambiental crítica debe partir siempre de actividades contextuadas en la misma naturaleza donde se habita y eso es un elemento con el que cuenta la educación rural, el mismo territorio es el campo, donde se convive e interactúa con la naturaleza. Sin embargo, no basta con la interacción, se requieren procesos que conduzcan a hacer consciente la relación que en el contexto rural se tiene con el entorno natural. Es así como, desde la práctica cotidiana, los estudiantes deben hacer consciente el entorno donde viven, y desarrollar un pensamiento crítico que cuestione las tradiciones culturales, roles y prácticas que han afectado el medio ambiente y también aprendan a realizar lecturas comprensivas de su territorialidad.

Además, se destaca, que la pertinencia de la Educación Ambiental en zonas rurales depende de su capacidad para abordar directamente la crisis socio-ambiental que enfrentan los estudiantes

en su vida diaria. En otras palabras, si la Educación Ambiental se desarticula con dichas problemáticas ambientales propias de cada territorio, pierde su poder transformador de la realidad y se convierte en una simple actividad irrelevante, incluidos los vacíos en los contenidos curriculares específicos para la Educación Ambiental contextualizada (Gómez, 2010, p. 296).

Asimismo, cabe mencionar que una de las principales carencias y debilidades del Programa Escuela Nueva en Colombia se deriva de la inadecuación del proceso de Planeación, Producción y Evaluación de las Guías y otros materiales de aprendizaje. Este Programa carece de una estructura institucional calificada y permanente a cargo de estas funciones. El proceso de diseño de los materiales de autoaprendizaje, a partir de investigaciones permanentes sobre las diversas dimensiones pedagógicas y artísticas de tales materiales, como de un sistema estructurado de evaluación de su calidad, eficacia y relevancia. De acuerdo con lo anterior y como se citó en Villamizar (2024, p. 5) es necesario resaltar la importancia de la enseñanza de la Educación Ambiental en la escuela nueva.

Según Furman (2018, citado en Villamizar, 2024, p.4) la escuela actualmente está muy lejos de permitir sentar las bases del pensamiento científico porque está enseñando ciencias naturales como producto y no como proceso; los docentes están enseñando a los alumnos un cúmulo de hechos y explicaciones que los científicos han construido a través de sus investigaciones sin permitir que mediante un proceso ellos mismos descubran el conocimiento. Al respecto Mateu (2005) afirma que el objetivo de la “enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela es favorecer la cultura científica de los ciudadanos desde la escolaridad temprana, procurando que comprendan conceptos, practiquen procedimientos y desarrollen actitudes” (p. 21). Se requieren prácticas educativas que tengan como base el conocimiento que poseen los niños y niñas y que han adquirido a través de las interacciones con el entorno. Los docentes deben plantear situaciones o experiencias de aprendizaje a partir de inquietudes o problemas de los niños y niñas, de esta forma implementar procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias científicas. Es por ello, la importancia de enseñar ciencias en la escuela desde los primeros años de formación del niño. (Villamizar, 2024, p. 5)

De este modo, el reto reside, en la dificultad del sistema educativo formal en la ruralidad, para articular de manera eficaz la Educación Ambiental con el conocimiento territorial, desde una fundamentación pedagógica y didáctica sólida y pertinente, que potencie la formación de actitudes proactivas frente a la conservación ambiental. Según la nota técnica del MEN (2022) “Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades en Colombia”:

La gradualidad de lo rural se constituye en un importante reto para la educación. El aporte de la educación al desarrollo humano y territorial en las ruralidades se vincula así con una adecuada conceptualización de la diversidad y con el desarrollo de propuestas que atiendan con flexibilidad las necesidades de los pobladores rurales. Esto involucra no solo modelos pedagógicos pertinentes, sino también apuestas teóricas y metodológicas integradoras que entiendan lo rural más allá de sus componentes agropecuarios. (p. 17)

Ante este escenario, surge la necesidad de implementar estrategias educativas que permitan a los estudiantes adoptar una posición más comprometida con la protección y valoración de su territorio, fortaleciendo de esta manera sus actitudes y comportamientos hacia el medio ambiente. En este sentido la presente investigación se desarrollará en tres Instituciones Educativas del departamento de Antioquia dos con sedes rurales con difícil acceso y una en centro poblado, un modelo educativo en común “Escuela Nueva y las pedagogías activas” que facilita el trabajo, donde la similitud y escases de los materiales son una constante. Estas instituciones y sus sedes se encuentran ubicadas en los municipios de Yarumal, Yolombó y Remedios subregión del Norte y Nordeste del departamento Antioqueño, respectivamente.

De acuerdo con lo anterior fortalecer el reconocimiento y sentido de pertenencia del territorio a partir de la transversalización de diferentes áreas del saber en básica primaria y aprovechando el modelo educativo que se trabaja en las tres sedes educativas, lleva a plantear desde las posibilidades de la ruralidad uno de los propósitos de este proyecto, integrar el cuidado y conservación de la biodiversidad partiendo del fortalecimiento de las habilidades comunicativas que se pueden lograr en los diferentes contextos de las escuelas, para poder darle voz a todo lo que rodea a los estudiantes, en especial el arraigo de las culturas que hacen únicas las tradiciones, los territorios y las comunidades permitiendo así, que sea desde su propio conocimiento e intervención

como se transforme la realidad que hoy se vive en estos espacios de formación. Con base a lo anterior, se plantea como pregunta de investigación: ¿Cómo el conocimiento territorial permite fortalecer la Educación Ambiental y el desarrollo competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural?

1.1 Antecedentes

Para realizar los antecedentes, se hizo una revisión de diferentes proyectos de investigación de pregrado y artículos de educación básica primaria segmentándolos en categorías clave como: el territorio, la Educación Ambiental y las competencias comunicativas, articulada a la Educación Ambiental y el reconocimiento del territorio. De acuerdo con las anteriores categorías, se realizó una búsqueda y filtro de diferentes trabajos de grado disponibles en repositorios como el de la Universidad de Antioquia, e investigaciones publicadas en repositorios como Dialnet, Scielo y Redalyc, teniendo en cuenta que cumplieran con los siguientes criterios de selección:

- Investigaciones publicadas en una ventana de tiempo entre 2020 y 2025.
- Idioma: español e inglés.
- Pertinencia con la temática: relacionados directamente con el fin de la investigación.
- Rigor académico: estudios publicados en revistas indexadas, libros académicos, tesis de posgrado o informes de instituciones reconocidas.
- Contextualización en la ruralidad colombiana.
- Referentes latinoamericanos.

Luego de realizar la búsqueda, se evidenció que existen suficientes investigaciones acerca de la Educación Ambiental, encontrando material relevante para ayudar a comprender el objeto de investigación y relacionarlo con otros entornos de características similares. Ahora bien, con el fin de tener una mejor visibilidad, el presente capítulo se ha dividido en tres categorías, en cada una

de las cuales se ubicaron las diferentes investigaciones elegidas a partir del proceso de búsqueda. Estas categorías fueron: la enseñanza de la Educación Ambiental en la Educación Básica Primaria rural, el contexto y el territorio y las competencias comunicativas.

1.1.1 Educación ambiental en básica primaria

Para esta categoría se presentarán cuatro investigaciones que abordan la Educación Ambiental en diferentes contextos de la básica primaria. Inicialmente se destaca la desarrollada en el año 2020 en Perú, y las otras tres fueron realizadas en el año 2024 en Colombia. De acuerdo con esto, se llevó a cabo una revisión iniciando con el artículo de investigación de Hurtado (2024) “Hacia una Educación Ambiental Transformadora en un Contexto Rural de Colombia” la cual tuvo lugar en Instituciones Educativas multigrado, graduadas y mingas comunitarias del municipio de Pereira, específicamente en el Corregimiento Altagracia y siete de sus veredas.

La autora ejecutó una investigación holística de corte cualitativo, lo cual le permitió hacer estudios de casos focalizados de componentes sociales. Dentro del enfoque holístico, se utilizaron herramientas como la entrevista estructurada, la observación participativa y la revisión documental. Las técnicas y metodologías utilizadas durante este proceso lograron que los participantes tuvieran un rol activo y se convirtieran en agentes de cambio para sus comunidades, lo cual fue muy relevante en esta investigación, ya que tuvieron en cuenta los saberes, costumbres, y conocimientos con respecto al medio ambiente. A partir de esto se halló que no existe una articulación entre la educación formal y el contexto de las comunidades; por lo cual es importante fortalecer este aspecto mediante la aplicación de talleres y capacitaciones a padres de familia, docentes y estudiantes, contando con acompañamiento psicológico, recreativo y apoyo tecnológico. Además, se propone fomentar el agroturismo, y la seguridad alimentaria con el propósito de contextualizar el PEI, gestar cambios y lograr transformaciones en estas comunidades.

Por otra parte, la investigación: “Perspectivas y posibilidades de la Educación Ambiental Transformadora en Educación Básica primaria, Santa Rosa de Cabal”, realizada por Arboleda & Díaz (2024) analizan el estado actual de la Educación Ambiental en dos Instituciones Educativas

públicas como lo son La Hermosa, una escuela urbana, y Planadas, que es una escuela rural; las dos sedes educativas pertenecen al Instituto Agropecuario Veracruz, ubicado en Santa Rosa de Cabal. Esta investigación cualitativa, con un carácter descriptivo y analítico, estuvo centrada en las diferencias que existen entre la Educación Ambiental tradicional y la Educación Ambiental transformadora. Como técnicas, se llevó a cabo una revisión documental, en la cual se analizó el Proyecto Ambiental Escolar - PRAE de la institución central, los proyectos articulados con este y los actores sociales. Además, se llevó a cabo un análisis comparativo. En los resultados, se encontró que el PRAE se enfoca hacia una sola línea, como es la de los residuos sólidos, lo cual no posibilita que haya impacto en otros temas ambientales. Asimismo, se resalta que existe un proyecto aliado que fue destacable, como es el de escuela saludable.

Asimismo, Villamizar (2024) mediante su investigación: “Las competencias científicas para fomentar el cuidado y protección de los recursos naturales en estudiantes de escuela nueva”, realizada en la Institución Educativa: Instituto Técnico Agrícola Nuestra Señora del Socorro, ubicada en el Municipio de Guaca, departamento de Santander, Colombia, llevó a cabo un análisis sobre el nivel de competencias científicas que poseen los y las estudiantes del modelo escuela nueva, y como estas pueden incidir en su conciencia ambiental y el cuidado de recursos naturales; esta propuesta se ejecutó a partir de unas evaluaciones que constan de 4 niveles de competencias, que van desde el I al IV. Para tal fin empleó una metodología de enfoque mixto contando con la participación de 30 docentes y estudiantes de quinto grado de 11 sedes rurales.

Como resultados se encontró que los estudiantes poseen competencias altas en los niveles I y II: razonamiento básico y procesos memorísticos, lo cual deja en evidencia que las competencias científicas son pocas y que no llegan a un nivel razonamiento que les permita argumentar o justificar sus ideas. Con respecto a los niveles III y IV: razonamiento complejo y capacidad de aplicar conocimientos científicos a la vida, se encontraron competencias bajas como la formulación de hipótesis, la argumentación de ideas, la interpretación crítica de fenómenos ambientales y la proposición de soluciones frente a problemáticas de su entorno rural, lo cual refleja que los estudiantes aún no cuentan con herramientas suficientes para vincular el conocimiento científico con su realidad territorial ni para desarrollar un pensamiento crítico y responsable respecto a sí mismos, al medio ambiente y a la sociedad.

De acuerdo con esto, Villamizar (2024) manifiesta que:

Es por ello que el Ministerio de Educación (MEN, 2022) promueve la escuela como un lugar privilegiado para estimular la formación científica desde temprana edad. Por lo tanto, resulta claro la importancia de desarrollar competencias científicas en los niños, niñas y jóvenes pues la conservación del medio ambiente y los recursos naturales del planeta es tarea de todos. (p. 13)

A partir de lo anterior, se diseñó una guía didáctica que apoye los procesos en el área de ciencias naturales, enfocada en mejorar estas competencias desde una Educación Ambiental crítica y transformadora.

Finalmente, la investigación de Villanueva et al., (2020): “Estudio documental: importancia de la Educación Ambiental en la educación básica”, tuvo como propósito realizar un estudio documental de investigaciones que abordan temáticas ambientales y de formación integral en la básica primaria. Esta revisión se llevó a cabo con investigaciones de: Latinoamérica, Oceanía, Europa y Asia, partiendo de los vacíos que encontraron con respecto a los procesos de enseñanza de la Educación Ambiental, durante las observaciones directas que realizaron a algunas Instituciones Educativas.

Los resultados obtenidos en esta investigación, muestra en total 24 investigaciones realizadas entre 2005 y 2019 distribuidas en Europa (una en España, una en Alemania, una en Inglaterra y una sin país específico), Asia (una en Indonesia y otra en Tailandia), Oceanía (Australia) y Latinoamérica (6 en Perú, 4 en México, 2 en Colombia y 1 en Chile, Venezuela, Brasil, Bolivia y Costa Rica), dan cuenta de que, si existe una influencia directa entre la Educación Ambiental, el ámbito educativo y la formación integral de estudiantes de básica primaria. Tras el análisis de los registros anteriores, se enfatiza en que una Educación Ambiental apropiada, logra promover una conciencia ambientalista en los y las estudiantes, además de favorecer actitudes como la empatía, el respeto y sentido de pertenencia por el lugar o territorio que habita; además de que se potencia el desarrollo del pensamiento crítico

A su vez, se recalca que la Educación Ambiental no puede ser objeto de estudio de una sola área del plan de estudios de las diferentes Instituciones Educativas, sino que debe abordarse de

forma global y transversal desde las diferentes áreas del saber; esto con el propósito que los estudiantes comprendan la crisis ambiental que afecta al planeta y la necesidad urgente de emprender acciones que pueden gestarse desde el aula de clases. Además, se plantea la necesidad institucional de brindar espacios de enseñanza sobre la Educación Ambiental en espacios abiertos y en contacto con la naturaleza, en los cuales se dé la posibilidad de desarrollar proyectos y lograr que los y las estudiantes se empoderen de este tema.

1.1.2 Contexto y territorio

En cuanto a las investigaciones sobre el contexto y el territorio se encontraron varias publicaciones que hablan sobre la importancia de integrar ambas temáticas en la formación integral de los niños y niñas de las diferentes zonas rurales del país, para que de esta manera se transforme el concepto que se tiene de ambos términos, al igual que la necesidad de hacer un reconocimiento sobre la conservación e identidad en cada uno de los espacios que los seres humanos habitan y comparten con las diferentes especies vivas que convergen en el planeta. De acuerdo con lo anterior, se consideraron para el presente apartado 3 investigaciones, las cuales serán descritas a continuación:

Para iniciar, se considera pertinente mencionar la tesis de maestría: “Lectura del territorio como estrategia didáctica en la Institución Educativa ambientalista Cartagena de Indias, Colombia”, realizada por Licona & Vargas (2024), elaborada a través de una metodología de enfoque cualitativo y tipo descriptivo. Como parte de sus resultados, los autores afirman que el territorio es importante para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; además, señalan que esto no debe hacerse desde una concepción simplista, sino concibiendo el territorio como un lugar donde se presentan en relaciones complejas entre el entorno físico, es decir lo biótico y abiótico, y los seres humanos que lo habitan. Este conocimiento es esencial para que los estudiantes puedan dar respuesta a problemáticas de su contexto, promoviendo así un pensamiento complejo, analítico y reflexivo. Asimismo, es pertinente resaltar que el proyecto se enfocó en identificar el territorio a partir de la apropiación y conservación del medio ambiente, fomentando su cuidado y protección e integrando a las familias y estudiantes de primaria y bachillerato en Cartagena. En este sentido, la investigación evidenció que las problemáticas ambientales que afectan el territorio repercuten

directamente en la conservación del entorno físico y que la participación de las familias resulta clave en este proceso

Considerando lo anterior, a nivel metodológico, la investigación, plantea una propuesta intervención, con actividades de sensibilización como juegos, creación de maquetas, lectura de textos, análisis de encuestas, cartografía estudiantil, salidas pedagógicas con clasificación de residuos y lectura del territorio como estrategia didáctica. Entre los principales resultados se evidenció una mayor apropiación del territorio por parte de los estudiantes, el fortalecimiento de la conciencia ambiental, el desarrollo de habilidades interdisciplinarias y una activa participación de tanto de padres de familia como de líderes locales. Asimismo, se consolidó el enfoque ambientalista del currículo escolar y se revalorizó el territorio como contexto físico y objeto de estudio.

Por otro lado, la investigación: “Líneas investigativas sobre educación y territorio. Una revisión de estudios empíricos”, desarrollada en la Universidad Pontificia Javeriana, por Rivera et al., (2024), presentan una revisión de estudios empíricos que tiene como propósito mostrar la relación investigativa entre educación y territorio como un campo de saber en proceso de consolidación. Para ello, diseñaron una investigación documental con enfoque cualitativo, tomando en consideración artículos de investigación publicados en cuatro idiomas diferentes durante los últimos siete años. Los resultados ponen de manifiesto que en torno al abordaje de lo educativo en clave territorial se han configurado seis líneas investigativas: educación, territorio y participación; educación, territorio y necesidades comunitarias; educación, territorio e interculturalidad; educación, territorio y medio ambiente; educación, territorio y ruralidad; educación, territorio y prácticas de enseñanza (Rivera et al., 2024, p. 5). En este sentido se concluye que el territorio, como categoría teórica y metodológica, propicia lecturas geo-socio-pedagógicas sobre lo que acontece en los contextos escolares.

Otra de las investigaciones a destacar en esta categoría, es el estudio llamado: “La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en Instituciones Educativas de Medellín y Bello, Colombia”, realizada por Ospina et al., (2021). Presenta la escuela como un territorio que es producto de complejas relaciones históricas y geográficas de la diversidad de personas que la habitan. Entre el 2013 y el 2016 se llevaron a cabo dos proyectos de investigación

en Instituciones Educativas de las ciudades de Medellín y Bello (Antioquia), articulados en torno a la noción de pedagogía del territorio, en los que se empleó la cartografía social y la etnografía como estrategia de construcción colectiva de conocimientos territoriales con la participación de maestros, estudiantes y directivos, en búsqueda de dilucidar las maneras en las cuales la escuela se constituye en un lugar donde se producen conocimientos asociados a pedagogías y metodologías específicas que vinculan a los actores sociales de los territorios en los que ella se sitúa, poniendo en tensión discursos y prácticas que representan la escuela como un lugar dedicado únicamente a la reproducción de información y conocimientos preestablecidos.

Como resultados se hallaron que existe una contradicción entre el discurso pedagógico y la práctica real, que existe capacitación docente insuficiente centrada en aspectos como usar la guía sin una profundización en la metodología activa, los materiales didácticos son obsoletos y pocos contextualizados, la evaluación está centrada en conductas observables, lo cual contradice en fomentar el pensamiento crítico y aprendizajes significativos, existe riesgo de estandarización y de baja calidad, se identifica un desfase entre los niveles educativos ya que el primer grado no está integrado al modelo. Además, se encuentra que existe fuerte dependencia de las guías de aprendizaje, las cuales terminan convirtiéndose en el centro del proceso educativo.

1.1.3 Competencias comunicativas

Dentro de los antecedentes de esta investigación se le ha dado un lugar a las competencias comunicativas como un elemento que estará articulado con la Educación Ambiental y rural, por lo cual se realizó una búsqueda de antecedentes vinculados con este proyecto. Inicialmente se destaca el artículo de revisión científica de Valdez y Pérez (2021) titulado: “La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas”, quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa, no experimental y descriptiva, en la cual se partió de una revisión documental de artículos científicos tomados de bases de datos académicas. A partir de esta búsqueda, los autores identifican la importancia que tienen las competencias comunicativas en el desarrollo social y educativo; asimismo —a través de un análisis diverso— contrastaron autores y teorías teniendo como precedente la era tecnológica actual y la formación de personas capaces de comunicarse de forma efectiva en los diferentes escenarios en los que conviven los seres humanos,

estudiando contextos y participantes diversos como docentes en formación, estudiantes de primaria, comunidades e Instituciones Educativas rurales y urbanas.

Los resultados permiten argumentar que las competencias comunicativas son un conjunto de habilidades, actitudes y saberes que permiten la existencia de las interacciones sociales y culturales. En relación con esto, los citados autores reconocen la dimensión que posee cada una de las competencias comunicativas dentro de las que se destacan la lingüística, paralingüística, quínésica, proxémica, pragmática, textual y cognitiva; sosteniendo que dichas competencias no son innatas en los seres humanos, sino que se van desarrollando con la práctica y los procesos escolares.

Partiendo de los resultados de Valdez & Pérez (2021), se infiere que las estrategias pedagógicas propuestas como los talleres de lectura y comprensión textual, planes lectores, uso del juego como una herramienta para comprender textos, narraciones virtuales, trabajo colaborativo, uso de TIC para mejorar la comunicación y aplicación de secuencias didácticas de lectura, escritura y oralidad, potencian el desarrollo de las competencias comunicativas en la escuela y en contexto. De manera complementaria resulta pertinente mencionar que:

Así, en términos cerebrales, aprender a leer consiste en establecer interconexiones entre el área occipital-temporal-ventral y las áreas del metalenguaje. Se concluyó que, la percepción del habla precede a la conciencia fonológica. El sistema que la fundamenta se ubica en el lóbulo temporal, es decir en el campo de Wernicke y alrededor del sistema del habla interna se termina configurando el sistema de la lectoescritura interna. (Valdez & Pérez, 2021, p. 447).

Lo mencionado líneas arriba muestra que el aprendizaje responde a muchos estímulos, sociales, culturales, pero también biológicos, como las conexiones neurológicas. Dichas conexiones responden a diferentes maneras de estimulación y esta se hace principalmente desde la asociación del conocimiento nuevo, con lo ya vivido, con la experiencia y la lectura y la escritura también poseen esta característica.

De manera similar, la tesis doctoral de Martínez (2021): “Fundamentos teóricos sobre las competencias comunicativas como factor multidimensional y dialógico en la educación rural

colombiana”, tuvo como propósito, comprender el impacto que tienen las competencias comunicativas en los entornos rurales de Colombia, específicamente en la vereda San Rafael de Poyoa, municipio de Sabana de Torres Santander, en la Institución Educativa El Tagüí. Un entorno rural afectado por el abandono estatal y la violencia de actores armados y pobreza, en el cual el autor utiliza el término “unidimensional” para referirse a la escuela como un elemento que está en este contexto sin tener mayor relevancia y no le hace justicia a la trascendencia que debe tener la escuela en los contextos rurales. El investigador llevó a cabo una investigación interpretativa-cualitativa, con observación participante.

A partir de lo anterior, el autor toma como referentes claves para una aproximación teórica de las competencias comunicativas a: Habermas (2023) con la “Teoría de la acción comunicativa”, y retoma también a un referente latinoamericano como lo es Freire (1973) con su teoría de la acción dialógica como factores de la educación multidimensional y dialógica en Colombia (p.10). Martínez (2021) retoma estos autores y teorías con la finalidad promover la conciencia dialógica que permita reflexionar sobre las acciones, pensamientos propios y comprender las de los demás, interactuando de forma armónica y cooperativa con el contexto que los y las rodea.

Los resultados de la propuesta de intervención muestran la incorporación de estrategias metodológicas y pedagógicas tales como el debate, conversaciones en el aula de clase, preguntas abiertas que motivaron a la reflexión. También se desarrollaron talleres desde la concepción Freire, en los cuales se planteaban y discutían problemas reales del contexto. Otro aspecto relevante de esta propuesta metodológica estuvo en el desarrollo de proyectos escolares relacionados con la vida en la ruralidad, como el medio ambiente y la participación comunitaria.

Martínez (2021) encuentra que las competencias comunicativas son un factor fundamental para la transformación educativa y social en la ruralidad, ya que no solo se trata de hablar y escribir, sino tiene implicaciones en la escucha, la argumentación, el diálogo e interpretación. Además, se pudo establecer que cuando se propician los espacios de prácticas comunicativas dialógicas, los estudiantes se muestran con más motivación y participación, además pueden debatir argumentar sus ideas. Además, se identifica que aún persisten factores tradicionales que obstaculizan una comunicación efectiva entre estudiantes y docentes, lo cual suele intimidar y hacer un poco temeroso el proceso, ya que los estudiantes no sienten la suficiente confianza para expresarse y

exponer sus ideas. Por lo cual se enfatiza en la importancia de fortalecer los procesos dialógicos en las aulas de clase rurales. Por otra parte, el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la escuela rural permite que los niños y niñas del campo se expresen en otros escenarios y sean escuchados, con sus perspectivas, conocimientos y necesidades.

Por otro lado, la tesis de pregrado de García (2022) titulada "Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa en los Estudiantes de Ciclo 3b J.N. de la Institución Educativa República de Colombia a través de una unidad didáctica centrada en cuentos colombianos", buscó fortalecer la competencia comunicativa en estudiantes del ciclo 3b mediante una unidad didáctica basada en cuentos colombianos. Inicialmente, se detectaron falencias críticas como dificultades en la comprensión lectora, falta de fluidez al leer en voz alta, errores ortográficos y una marcada timidez que impedía la interacción asertiva en el aula. Esta situación se atribuyó, en parte, a la falta de estrategias pedagógicas innovadoras que motivaran a la población a la ruptura de las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes.

Los resultados de la intervención demostraron una mejoría significativa en las habilidades de oralidad, escritura y análisis crítico de los participantes. Tras implementar cinco sesiones de trabajo sistemático, los estudiantes lograron respetar los signos de puntuación, ampliar su léxico y construir argumentos más sólidos y coherentes en debates grupales. Además, el uso de narrativas cercanas a su contexto cultural fomentó un ambiente de confianza, reduciendo el nerviosismo y fortaleciendo competencias ciudadanas transversales como la empatía y el respeto por la opinión del otro. Lo anterior demuestra que las competencias comunicativas son un eje fundamental que le permite a los y las estudiantes de básica primaria, comprender, expresar sus ideas, plasmar y construir significados a partir de sus vivencias y de su entorno.

En este sentido se retomó el artículo científico “La importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de competencias comunicativas” de Castellanos (Castellanos Monroy, 2024). Dicho artículo se deriva de una investigación doctoral que tuvo como propósito el análisis del rol que ejercen la tradición oral en el desarrollo de habilidades comunicativas. Esta investigación fue de tipo cualitativa sustentada en un enfoque interpretativo, empleando técnicas de recolección como la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido, con el

fin de comprender las prácticas discursivas y culturales de los participantes en su contexto educativo.

La tradición oral emerge como una excelente manera de fortalecer estas competencias, especialmente al conocer y valorar la rica tradición oral de sus comunidades. Esto motiva a los estudiantes a participar en ejercicios de escritura guiados por sus maestros. Además, las tradiciones orales se adaptan constantemente para reflejar la conciencia colectiva, lo que permite a los jóvenes conectar con ellas en diversos contextos. (p. 7793)

Lo anterior reafirma la importancia del contexto como herramienta para enseñar la lecto escritura ya que las tradiciones culturales y orales, los elementos históricos y todo aquello que hace parte de los imaginarios colectivos y los elementos heredados, son significativos y representan muchas cosas dentro de los imaginarios de los y las estudiantes, lo que se convierte en elementos necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, Castellanos (2024), también manifiesta que:

En el proceso de enseñanza de la Lengua castellana, es esencial adaptar la práctica educativa al contexto, como lo establece la Constitución Política de 1991 de Colombia, que garantiza una educación acorde con las necesidades y la diversidad cultural del país. Sin embargo, las tradiciones orales, fundamentales para la transmisión de la identidad cultural, están amenazadas por el avance tecnológico que puede distorsionar la realidad de los estudiantes. Es crucial integrar estos avances tecnológicos en la práctica educativa para cumplir con los objetivos educativos en todos los aspectos. (p. 7794)

Lo anterior demuestra que la enseñanza de la lecto escritura no debe partir de textos unidireccionales o métodos universales, sino que se debe adaptar a las tradiciones de cada comunidad, según tiempo y espacio. Además, todo está argumentado desde la constitución Política de Colombia; sin embargo, las estrategias tecnológicas que son necesarias muchas veces no permiten develar los conocimientos culturales y ello se convierte en un obstáculo. Por consiguiente, para enseñar a leer y escribir no solo se deben tener en cuenta las TIC —que aunque son necesarias y valiosas, no se pueden convertir en el único elemento—, sino que también debe

integrar la cultura y aquellos elementos que configuran la identidad comunitaria, favoreciendo así la construcción de aprendizajes verdaderamente significativos.

Por su parte, el artículo de Ardila et al. (2024) titulado "Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas" reflexiona sobre la competencia comunicativa como un eje dinamizador de los procesos educativos y sociales, fundamentado en la lingüística y diversas disciplinas como la psicología y la sociología. El estudio propone una visión integral que define la competencia no solo como un dominio académico, sino como la capacidad de movilizar conocimientos, actitudes y valores para responder de manera eficaz a exigencias individuales y colectivas en contextos complejos. Se enfatiza que el dominio de este esquema discursivo permite al individuo actuar con autonomía y asertividad en escenarios laborales, familiares y virtuales.

La investigación desglosa la competencia comunicativa en cuatro componentes esenciales: lingüístico, sociolingüístico, pragmático y psicolingüístico, los cuales permiten una interacción social efectiva y regulada por normas culturales. Asimismo, destaca que las habilidades de escucha activan, comunicación asertiva y el "habla con el yo" son herramientas fundamentales para el desarrollo autónomo y el éxito en el campo profesional. Dicho esto, el fortalecer estas capacidades es clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, facilitando la resolución de problemas y la construcción de relaciones significativas y respetuosas en la sociedad.

Para terminar, como puede evidenciarse en el análisis anterior, estos antecedentes demuestran la importancia de desarrollar propuestas educativas que consideren el conocimiento territorial como una herramienta clave para fortalecer las actitudes de conservación ambiental en estudiantes de la básica primaria en los diferentes contextos rurales de Colombia.

2. Justificación

La conservación del medio ambiente es un desafío urgente que requiere acciones consientes desde las primeras etapas de formación en especial en los contextos rurales donde se puede intervenir con mayor asertividad, debido a que la relación con el entorno natural es más cercana y directa. En este orden de ideas, se hace especialmente relevante promover una Educación Ambiental arraigada en el conocimiento y la valoración del territorio. Por consiguiente, este proyecto parte de la premisa que se debe de fortalecer el conocimiento territorial en los estudiantes de básica primaria para contribuir significativamente a desarrollar actitudes de conservación ambiental.

Al conocer las características, fortalezas y recursos de su entorno, los niños y niñas pueden adquirir una comprensión más profunda de su medio, también brinda la posibilidad de que se apropien del territorio y se sientan responsables de su conservación. Este proceso busca fomentar un sentido de pertenencia que motiva prácticas sostenibles adaptadas a la realidad rural donde habitan, en lugar de enfoques generalizados que muchas veces ignoran el contexto rural y sus riquezas ancestrales. Esto, a su vez, establece la importancia de las habilidades comunicativas tales como leer, escribir, hablar y escuchar, puesto que estas facilitan al alumnado la forma de expresar sus ideas y emitir sus reflexiones en relación con el tema de las problemáticas ambientales que suceden en su territorio; por lo tanto, a través de la Educación Ambiental la idea es que se desarrolle en los estudiantes la capacidad para comunicarse críticamente con su entorno y para que el conocimiento surja del diario vivir.

Los beneficiarios directos de este proyecto son los estudiantes del grado tercero de la básica primaria que habitan en el corregimiento de Los Llanos de Cuivá zona urbano-rural de Yarumal, la comunidad de la vereda Chorro de Lágrimas de Remedios y en la vereda La Solita del municipio de Yolombó, pertenecientes al departamento de Antioquia. Esta formación pretende generar un impacto positivo en sus familias y comunidades, promoviendo una cultura de preservación ambiental que perdure en el tiempo.

Por último, investigar este tema es especialmente relevante en la actualidad, ya que los efectos del deterioro ambiental afectan de forma creciente la calidad de vida y la sostenibilidad de los territorios al igual que sus comunidades. La tierra provee todo para vivir y sobrevivir en este espacio, por ello, es fundamental formar desde la infancia una actitud de respeto y cuidado hacia ella, aprovechando de manera responsable los recursos que ofrece el territorio y fortaleciendo, a la vez, las competencias comunicativas como herramientas para el aprendizaje, la reflexión crítica y la acción colectiva.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria de tres Instituciones Educativas ubicadas en contextos rurales.

3.2 Objetivos específicos

1. Fortalecer el reconocimiento y sentido de pertenencia del territorio a partir de la transversalización de diferentes áreas del saber en básica primaria, desde las posibilidades de la ruralidad.
2. Fomentar la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas mediante el estudio de los recursos naturales y la biodiversidad.
3. Caracterizar los recursos didácticos propuestos para el modelo escuela nueva, tales como guías de aprendizaje, en clave de Educación Ambiental y conocimiento territorial, identificando su pertinencia para las demandas actuales en la educación primaria.

4. Marco teórico

De acuerdo con Galeano (2020), los referentes conceptuales se entienden como una construcción dinámica que surge durante el proceso investigativo, por lo cual no contempla un esquema fijo ni la aplicación directa de teorías generales, sino una elaboración progresiva que orienta el análisis y permite ir más allá de lo evidente. Para ello, se recurre a categorías útiles para comprender realidades concretas y específicas. En cuanto a estas últimas, esta misma autora señala que funcionan como herramientas epistemológicas que organizan y agrupan los temas del problema de investigación, dando así significado a los datos al permitir su reducción, comparación y relación, lo que facilita significativamente estructurar y argumentar conclusiones sólidas.

Considerando lo anterior, los presentes referentes conceptuales se estructuran a partir de la identificación y construcción de categorías que permiten comprender los ejes centrales de la investigación: la Educación Ambiental en los contextos rurales y las competencias comunicativas desde el conocimiento territorial. La elección de estas categorías surge a partir de reconocer la necesidad de articular los procesos de formación ambiental con las particularidades culturales, sociales y productivas de la ruralidad, así como resaltar el lenguaje y la comunicación en la apropiación del territorio.

La Educación Ambiental es fundamental para promover los procesos de interacción, conservación y transformación del medio ambiente, fundamentado en enfoques que conciben la educación como un proceso integral donde la escuela rural y la enseñanza de la Educación Ambiental toman mayor relevancia, debido a que el entorno natural hace parte de su cotidianidad y mantienen una relación más directa con los recursos naturales que los rodea, incidiendo en su bienestar. Con respecto a la categoría de competencias comunicativas, ésta se integra a la posibilidad que tienen los estudiantes sobre el conocimiento de su territorio. Por consiguiente, este apartado se construye desde referentes que reconocen las competencias comunicativas como mediadoras en la interacción con el entorno. Todo ello con el fin de favorecer el desarrollo de capacidades para expresar, comprender y transformar la relación con el medio ambiente natural y social, partiendo de las experiencias en torno al cuidado y preservación del espacio territorial que habitan.

Por último, resta mencionar que en este proyecto de investigación se pretende ir más allá de la enseñanza de las habilidades comunicativas, las cuales se encuentran usualmente ligadas solo al área de lenguaje; por ende, se busca articular el reconocimiento y apropiación del territorio con el desarrollo de unas competencias comunicativas que le permitan a los y las estudiantes exponer sus ideas en público, plasmarlas en escritos, y sustentar sus argumentos con confianza y apropiación. Durante el desarrollo de esta investigación estarán presentes las competencias y habilidades comunicativas, resaltando que se ejecutará la propuesta desde la perspectiva de competencias. Si bien se hará referencia tanto a habilidades como a competencias comunicativas, el proyecto se orienta principalmente al desarrollo de competencias, las cuales se presentan a continuación con sus fundamentos teórico-conceptuales.

4.1 Educación ambiental en los contextos rurales

4.1.1 Recorrido histórico

De acuerdo con Pita (2016) la Educación Ambiental surge a partir de los cuestionamientos con respecto a los impactos de la Revolución Industrial y la Revolución Verde, las cuales, si bien potenciaron el desarrollo económico y agrícola, también generaron grandes problemas ambientales. Producto de ello, se realizaron diversas cumbres en las que se discutió el tema en cuestión a nivel internacional, dentro de las que destaca la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (1972) y la Carta de Belgrado (1975). Estos eventos definieron objetivos como generar conciencia, promover el conocimiento, fomentar actitudes responsables y estimular la participación en la protección del entorno para distintos ámbitos, los cuales incluso en la actualidad orientan la Educación Ambiental.

Dichas iniciativas tuvieron un impacto significativo a nivel nacional, dando de esta manera origen al Código Nacional de Recursos Naturales de 1974 y el Decreto 1743 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1974; 1994) con el propósito de consolidar finalmente los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Lo anterior fue fundamental para que la Educación Ambiental ingresara de forma obligatoria en la programación académica de las escuelas nacionales.

En el caso concreto del ámbito rural, la incorporación de la Educación Ambiental fue un poco más tardía, debido a la brecha educativa que existe con respecto al contexto urbano. Dicha incorporación se dio de manera progresiva durante los años noventa, ya que los PRAE comenzaron a implementarse en escuelas rurales, pero existían limitaciones de recursos y formación docente, lo que demoró el proceso de implementación. Ahora bien, con el modelo Escuela Nueva, normalmente asociado a las zonas rurales, la Educación Ambiental encontró un espacio para vincular el conocimiento territorial y las tradiciones y costumbres a las prácticas pedagógicas (Cadavid, 2020). En consecuencia, en la última década, las discusiones sobre sostenibilidad, cambio climático y conservación de la biodiversidad han reforzado la centralidad de lo rural como escenario clave de la Educación Ambiental, reconociendo que allí se concentran tanto las mayores riquezas naturales como las problemáticas más críticas de degradación (Ramírez & Pedraza, 2022).

Dado lo anterior, el recorrido histórico muestra un tránsito desde las primeras preocupaciones globales en los años setenta, hacia la institucionalización de políticas nacionales en los noventa, y finalmente hacia una revalorización de la escuela rural como espacio estratégico para articular educación, territorio y sostenibilidad en el siglo XXI.

El concepto de Educación Ambiental es amplio, por lo cual se presentan a continuación algunas definiciones desde diferentes referentes y escenarios, con el propósito de tener elementos suficientes, que den cuenta de los intereses de la presente investigación.

Tabla 1.

Definiciones de Educación Ambiental en orden cronológico

Año de publicación	Autor/fuente	Definición
1975	Conferencia Internacional Belgrado, hoy Serbia.	La Educación Ambiental es un proceso que busca formar una población mundial consciente y preocupada por el medio ambiente y sus problemas, con conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en su solución.
1977	Conferencia de Tbilisi (UNESCO)	Se define como un proceso educativo permanente que prepara a las personas para comprender las complejas relaciones entre la sociedad y la naturaleza, fomentando actitudes responsables y participación activa en la prevención y solución de problemas ambientales.
1996	Sauvé, L	La Educación Ambiental se entiende como un campo pedagógico plural que busca no solo transmitir

Año de publicación	Autor/fuente	Definición
		conocimientos, sino también favorecer una relación ética, afectiva y responsable con el entorno, promoviendo una visión crítica de la realidad socio-ambiental.
2001	Gonzales Galdiano, E	Plantea que la Educación Ambiental debe superar la visión meramente conservacionista y asumir un papel transformador, vinculando ambiente, sociedad y cultura, orientada hacia la sustentabilidad y la justicia social.
2001	Caride, J y Meira, P	Definen la Educación Ambiental como una educación para la sostenibilidad, que se centra en la formación de ciudadanía ambientalmente responsable, capaz de participar en la toma de decisiones y en la transformación social hacia modelos más justos y ecológicamente equilibrados.
2017	Novo, M	Define la Educación Ambiental como un proceso de formación integral que busca desarrollar capacidades críticas y transformadoras, promoviendo la sostenibilidad, la equidad y la participación activa frente a los problemas socio-ambientales globales.
2020	ONU (Agenda 2030)	Se concibe la Educación Ambiental como un eje fundamental de la educación de calidad, orientada a garantizar que todos los estudiantes adquieran conocimientos y competencias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la protección del ambiente, la adaptación al cambio climático y la promoción de estilos de vida responsables.

En un panorama más local, de acuerdo con algunos referentes normativos en Educación Ambiental en Colombia, se han retomado las siguientes definiciones y planteamientos: Además de la Política Nacional de Educación Ambiental (2002), para Colombia, los Estándares Básicos de Competencias son los que orientan la apuesta curricular en cada una de las áreas, en conjunto con los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 2018) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En una publicación de la Secretaría de Educación de la Gobernación Antioquia llamada “Expedición Antioquia. Territorios Educativos: Plan curricular de Ciencias Naturales y Educación Ambiental” (Gobernación de Antioquia, 2022) se afirma que:

Pensar entonces la cuestión ¿qué se debe enseñar en ciencias? Implica, no sólo explicar la fundamentación de leyes, conceptos, procedimientos y teorías, sino, generar actitudes éticas, proambientales, mediadas por el desarrollo de capacidades y la promoción de una cultura para la sustentabilidad. Es preciso observar la importancia de incluir una mirada

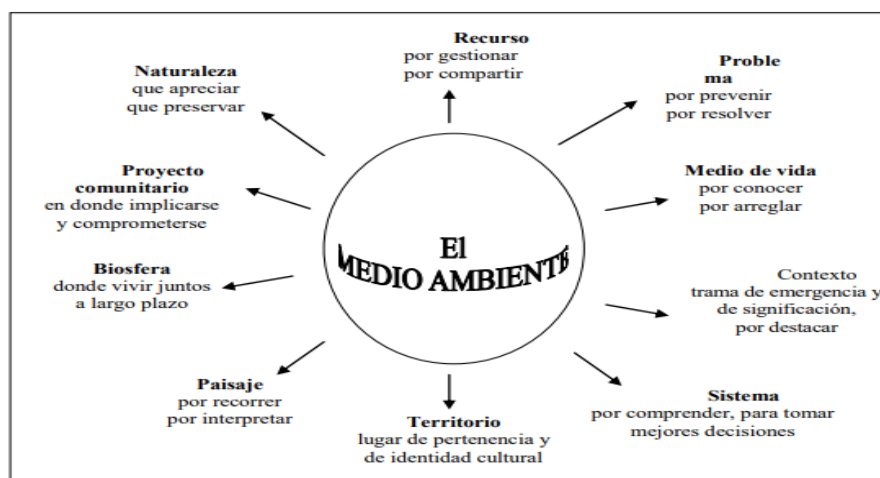
reflexiva y propositiva desde los objetivos de desarrollo sostenible ODS y vincular de manera imperativa la experiencia como rasgo diferenciador. (pp. 31-32)

De acuerdo con la información de Tabla 1, se puede observar que el concepto de Educación Ambiental se ha venido transformando desde la década del 1970, en la cual se definió desde una perspectiva naturalista; pero esa perspectiva se ha ido transformando con el transcurso de los años y se le ha dado una visión más amplia e integral al concepto, como en el caso de las autoras Lucie Sauvé, y Rosa María Pujol. Las cuales destacan conceptos desde visiones pedagógicas e integrales.

En el caso de Sauvé, se presenta una definición de Educación Ambiental no como un objeto único ni cerrado, sino que se da desde una construcción social y cultural: en la cual intervienen múltiples elementos sociales y del entorno, tal y como se puede apreciar en la Figura 1:

Figura 1.

Representaciones sociales del Medio Ambiente



Nota. Tomado de Sauvé (1999, p. 15).

La figura anterior se articula con la visión de la presente propuesta investigativa, en la cual se pretenden articular elementos del currículo que usualmente se aíslan. Con respecto a la definición de EA para el contexto colombiano, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) tiene un papel articulador, holístico, integrador y dinámico en el proceso de transformación

social, cultural y ambiental, de las comunidades educativas. Desde esta perspectiva se propone que:

La Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, con base en el conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (Política Nacional de Educación Ambiental, 2002, p. 34)

De este modo, la Educación Ambiental, debe ser mediada desde un enfoque crítico, activo y comunitario, perfilándose como una herramienta fundamental para conectar con los diversos desafíos de la educación rural, donde se establezcan nodos de conexión con los saberes y prácticas culturales, las dinámicas territoriales, las interacciones sociales y el componente ambiental. A pesar del alcance transversal que posee en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos rurales, es minimizado por una visión tradicional e instrumentalista de la misma, situando la guía de aprendizaje como único referente en la propuesta de actividades pedagógicas, sin abordar las causas estructurales de los problemas ambientales, de la potencialidad de los territorios, estrategias de mitigación, reconocimiento de la biodiversidad, entre otros. En este sentido, la Educación Ambiental no solo busca diagnosticar problemáticas, sino también propiciar procesos colectivos en los que las comunidades reconozcan sus realidades, se apropien de ellas y generen transformaciones significativas a partir del conocimiento de su territorio. Por ello, Sauvé (2004) aclara, de manera vehemente que:

El objeto de la Educación Ambiental no es el medio ambiente como tal, sino que nuestra relación con él. Cuando se habla de una educación “sobre”, “en”, “por” y “para” el medio ambiente (según la tipología ya clásica de Lucas), no se está definiendo el objeto central de la Educación Ambiental, que es la red de relaciones entre las personas, su grupo social y el medio ambiente. (p. 3)

Así mismo, acercarse a este concepto resulta ser amplio y complejo; sin embargo, apunta a ser un proceso formativo que parte de la sensibilización con el medio ambiente, con su entorno

biótico y abiótico y con los grupos humanos que habitan allí e interactúan con el entorno natural. En este sentido, dicha perspectiva evidencia una relación entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, en tanto presenta un proceso interactivo y recíproco entre la naturaleza y la cultura.

4.1.4 Relación de la educación ambiental con el contexto rural

Abordar las ruralidades en Colombia, exige una comprensión holística de sus realidades complejas, diversas; configuradas de resiliencia y resistencias históricas, que directamente condicionan la vida escolar rural, como lo son: la precariedad en la infraestructura física, la intermitencia o ausencia de la conectividad digital, las dificultades en las vías de acceso, la escasez de recursos didácticos actualizados y en muchos casos la itinerancia de los docentes, desafían constantemente la garantía del derecho fundamental a una educación de calidad en los territorios más alejados del país, donde la escuela rural se convierte, con frecuencia, en la principal presencia institucional encargada de tejer comunidad y desarrollo social en contextos rurales con geografías dispersas.

Sin embargo, este discurso de precariedad, escasez y abandono que alude a las ruralidades colombianas, no debe invisibilizar sus potencialidades en cuanto a su diversidad cultural, social, natural y pedagógica que emerge en la interacción constante que se establece entre escuela, comunidad, territorio y entorno natural. Es decir, dado que en estos territorios convergen comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y mestizas, portadoras de sistemas de conocimiento, cosmovisiones y formas organizativas comunitarias, la escuela rural deja de ser un mero espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un nodo de resistencia y revitalización cultural, a través de la implementación y la adaptación de modelos educativos flexibles que valore los saberes ancestrales, las prácticas culturales y la memoria oral colectiva, dotando de sentido el aprendizaje de los y las estudiantes a partir de su propio territorio y de su vinculación comunitaria. En cuanto, a la potencia pedagógica del entorno rural, esta radica en su exuberante patrimonio ecológico, caracterizado por su biodiversidad de fauna, flora y fuentes hídricas esenciales para el equilibrio ambiental. Este entorno natural diverso y dinámico, que abarca las altas montañas, las zonas ribereñas, las selvas y llanuras, constituye el principal eje de articulación para la Educación Ambiental y la identidad territorial

Los contextos rurales presentan una relación recíproca con el medio ambiente, en tanto el entorno natural casi que moldea las formas de actuar, pensar y sentir de las personas que habitan el territorio, pero a su vez, los seres humanos transforman el paisaje natural, convirtiéndolo en paisaje rural para realizar sus actividades de subsistencia. De acuerdo con lo anterior, no se considera posible realizar procesos educativos en entornos rurales distantes del medio ambiente que rodea a los niños y niñas de la zona, ya que sus vivencias se construyen en un entorno vivo, con ríos, árboles, montañas, frutos y tierra fértil, por lo cual, su territorio representa en ellos y ellas una serie de sentires que son altamente significativos y que deben ser la partida de todo proceso educativo rural.

En este contexto, Rivera et al. (2024) subrayan que es necesario considerar que el territorio no es solo un espacio físico, sino un espacio de interacciones y representaciones sociales donde se conjugan elementos naturales, con elementos culturales. Por ello, en cierta medida, la interpretación del territorio es subjetivo, ya que cada ser humano interpreta sus vivencias dentro de su espacio de manera particular y crea vínculos diferentes, pero en el caso de la ruralidad, este vínculo con el medio ambiente es más estrecho y por ello gran parte de los imaginarios y actitudes de los niños y las niñas, son construcciones a partir del vínculo con el territorio.

De esta manera, la Educación Ambiental en territorios rurales no debe limitarse a la transmisión de información, sino que parte del reconocimiento y la valoración de esos saberes locales para integrarlos en el proceso pedagógico. Dicho esto, Cassany (2001) señala que la competencia comunicativa tiene un carácter social y crítico, en tanto el lenguaje se convierte en herramienta para interpretar, comunicar y transformar la realidad. En este sentido, al articular la Educación Ambiental con el desarrollo de competencias comunicativas en zonas rurales, se potencia la capacidad de los estudiantes para expresar sus percepciones del territorio, dialogar con otros y formular propuestas colectivas de cuidado ambiental.

En este marco, iniciativas como los Proyectos Ambientales Escolares y el modelo Escuela Nueva han ofrecido a la escuela rural un espacio para vincular los saberes campesinos, las prácticas comunitarias y el conocimiento territorial con la enseñanza formal. Según la UNESCO (2021), la

Educación Ambiental debe ser un componente clave de los planes de estudio, en el cual se promueva la conciencia, el conocimiento y actitudes en la protección del entorno. Lo anterior, en el contexto rural implica fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad cultural al mismo tiempo que se generan herramientas para enfrentar problemáticas socio-ambientales como la deforestación, la contaminación hídrica o la pérdida de biodiversidad.

Por lo tanto, la relación entre Educación Ambiental y contexto rural va más allá de la proximidad con la naturaleza, pues posibilita convertir el territorio en un recurso pedagógico vivo. De este modo, la escuela se convierte en un puente entre la tradición y la innovación, donde se reconoce que los niños y niñas son agentes activos que, mediante sus habilidades y conocimientos, pueden liderar procesos de conservación y sostenibilidad en sus comunidades.

4.2 Competencias comunicativas desde el conocimiento territorial

Históricamente, el desarrollo de las competencias comunicativas en contextos educativos se ha vinculado de manera significativa con la transformación de los enfoques pedagógicos y las políticas que han buscado articular la escuela con el territorio. En este sentido, desde finales del siglo XX, diversos organismos internacionales comenzaron a destacar la importancia de las competencias comunicativas como pilar de la formación integral. La UNESCO (1996) en particular, a través del informe “La educación encierra un tesoro”, incluyó la comunicación dentro de los cuatro pilares de la educación, al señalar que existe una necesidad por aprender a vivir juntos, pues entiende al ser humano como un ente político. Posteriormente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, incorporó en las evaluaciones las pruebas PISA los primeros referentes de lectura crítica, para luego en 2018 ampliar dicha noción hacia una competencia más global, la cual exige habilidades comunicativas interculturales para poder desenvolverse en el mundo globalizado (OCDE, 2018). Más recientemente, la UNICEF (2019) propuso el Marco Global de Habilidades Transferibles, consolidando así a la comunicación, la resolución de problemas y la colaboración, como competencias vitales en la contemporaneidad. Esta evolución deja entrever cómo la comunicación ha pasado de ser vista como una destreza que simplemente aplicaba al área lingüística, a entenderse como una capacidad que permite comprender el mundo y, por consiguiente, transformarlo.

A nivel normativo, la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de la Educación, establece que el sistema educativo debe promover competencias básicas, dentro de las que destaca la comunicación, en conexión con la identidad cultural de cada comunidad y grupo (Congreso de la República de Colombia, 1994). Posteriormente, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006) dieron sustento a las habilidades comunicativas como un eje para todas las áreas del conocimiento, reconociéndolas de este modo como un medio para construir saberes e interpretar de manera crítica la realidad social y territorial.

En los últimos años, el Plan Nacional de Desarrollo – PND del 2023, titulado “Colombia Potencia Mundial de la Vida” ha insistido consistentemente que las competencias comunicativas deben estar ligadas de alguna manera al territorio, ya que estas favorecen sustancialmente el entendimiento de los contextos locales y la participación en procesos de transformación comunitaria, por lo que, sin duda alguna, constituyen un aspecto al que se le debe brindar gran atención (Departamento Nacional de Planeación, 2022). A partir de lo mencionado anteriormente, el proceso de leer y escribir va más allá de una destreza técnica, pues este se entiende más como una práctica tanto social como cultural que permite a las personas comprender y transformar el lugar en el que habitan.

Las competencias comunicativas son elementos fundamentales para todos los seres humanos, ya que permiten transmitir y recibir mensajes, a través de diferentes canales. En el desarrollo de estas habilidades intervienen: la oralidad, la comprensión auditiva, la lectura, y la escritura. Al respecto Monsalve et al., (2011) argumentan que las habilidades comunicativas son “un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana”. (p. 3).

Según Hymes (1971) no basta con conocer las reglas gramaticales de una lengua, razón por la cual es indispensable también comprender cómo y cuándo usarlas de manera adecuada en un contexto social. Es por ello, que la competencia comunicativa hace referencia a la capacidad integral de producir y entender enunciados pertinentes dentro de un marco cultural y situacional específico, articulando lo lingüístico con lo sociocultural.

Por su parte, Cassany et al. (2003) definen la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje de forma crítica y significativa para leer, escribir, hablar y escuchar en una gran variedad de contextos sociales. En consecuencia, resaltan que no se trata únicamente de habilidades lingüísticas, sino de prácticas sociales en las que el lenguaje se convierte en herramienta para construir significados, negociar sentidos y participar activamente en la vida comunitaria y académica.

Por otro lado, Rivera et al. (2024) definen el conocimiento territorial como un saber situado que surge de la interacción entre escuela, comunidad y espacio, yendo más allá de la dimensión física asociada al concepto, al integrar las experiencias locales, las memorias colectivas y las relaciones sociales que hacen del espacio un lugar vivido y resignificado constantemente mediante la praxis educativa.

De manera similar, Soriano (2015) menciona que este puede concebirse como una forma de conocimiento que contempla diversos aspectos como memorias colectivas y prácticas culturales de las comunidades en relación con el medio natural que habitan. Por ello, para lograr el conocimiento territorial resulta fundamental entender cómo los sujetos explican y significan su territorio mediante todo tipo de relaciones (sociales, productivas, simbólicas, etc.). Por consiguiente, esta dimensión del conocimiento es importante para construir propuestas educativas y de desarrollo que respeten la diversidad cultural y ambiental, ya que permite generar aprendizajes contextualizados y reforzar el sentido de pertenencia en los procesos formativos de las comunidades, trayendo consigo beneficios para quienes lo aplican.

La educación reconoce el fortalecimiento de las competencias comunicativas dentro de la escuela como un eje fundamental para el desarrollo de los y las estudiantes, debido a la importancia que este conlleva porque no se limita únicamente al dominio de los lenguajes, sino que abarca la capacidad de interactuar en los diferentes contextos sociales, culturales y académicos. En este sentido la comunicación se convierte en una herramienta para construir conocimientos, expresar ideas, resolver conflictos, comprender los diferentes puntos de vista, tener otra perspectiva y participar activamente en la sociedad.

Así mismo, el desarrollo de competencias comunicativas en la básica primaria, son fundamentales porque gracias a ellas, una persona puede utilizar un lenguaje de manera eficaz y coherente ya que desarrolla la capacidad de comunicarse en los diferentes contextos sociales, culturales y situacionales. No se limita solamente al uso de las estructuras gramaticales, sino que abarca los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para comprender, producir e interpretar mensajes en situaciones y de la vida cotidiana. Según Grácia et al., (2020) “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 1).

Por su parte, Swaim & Canale (1980) amplían el concepto de competencias comunicativas al proponer que está formada por varias dimensiones interrelacionadas: la gramatical, que alude al conocimiento de las reglas de la lengua; la sociolingüística, que se centra en la adecuación al contexto social y cultural; la discursiva, que organiza los enunciados en discursos coherentes; y la estratégica, que incluye los recursos para resolver dificultades comunicativas. Por otro lado, Niño (2008, citado en Bermúdez & González, 2011) afirma que:

La competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. (p. 5)

Por tanto, para lograr que el estudiante sea competente debe tener previamente estas habilidades desarrolladas ya que el contexto que lo rodea, el ambiente familiar y social son parte fundamental para que se refleje el avance y desarrollo de dichas competencias. De ahí parte la necesidad de fortalecerlas desde la escuela primaria dado que estas son las que brindan apoyo en sus procesos educativos, sociales y comunitarios.

De acuerdo con esto, el pleno desarrollo de las competencias comunicativas es de suma importancia para que exista una formación integral del ser, ante lo cual la escuela es un componente muy importante que debe aportar de forma activa y significativa en la adquisición de unas buenas competencias comunicativas. Según Monsalve et al. (2011):

Para la escuela, la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, como también el desarrollo de las habilidades de escucha y habla, no deben representar sólo propósitos de carácter curricular: deben convertirse en herramientas que apoyan la construcción colaborativa de conocimientos y desarrollar el pensamiento. (p.190)

En el caso específico del ámbito rural, la conexión entre comunicación y territorio se vuelve de extrema importancia, puesto que la propuesta de Escuela Nueva —que comenzó a implementarse a partir de la década de los noventa en las zonas rurales de Colombia—, generó la oportunidad de relacionar la práctica de la lectura y la escritura con los saberes de todas las comunidades para propiciar un espacio por el cual se entienda al territorio parte de la práctica pedagógica (Gómez, 2023). Así, las competencias comunicativas se comprenden como una herramienta para dar cuenta de la diversidad natural y cultural de las comunidades, de sus problemáticas y de las propuestas de cuidado y sostenibilidad ambientales.

Enseñar a partir del reconocimiento del territorio permite que los estudiantes rurales reconozcan su entorno, se apropien de él, identifiquen problemáticas, analicen el contexto y se cuestionen sobre situaciones que ocurren a su alrededor, lo cual fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias comunicativas. Desde lo que argumenta Villa (2024), el reconocimiento del territorio trasciende el espacio físico y se concibe como una compleja red de relaciones sociales, donde las historias, proyectos y vidas de las personas se entrelazan de manera significativa. La autora subraya la importancia de esta perspectiva para una pedagogía que busca la transformación social.

La enseñanza contextualizada, le brinda sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no se limita a enseñar contenidos aislados, sino que brinda herramientas para una formación integral, Gimeno (2008) hace una crítica al enfoque por competencias, y advierte sobre el riesgo de instrumentalizar el conocimiento, incluyendo la comunicación. El autor considera que la reducción del aprendizaje a habilidades prácticas, como las comunicativas, puede desvirtuar el propósito de la educación al desligar el “saber hacer” de un “saber” profundo y contextualizado que permita la reflexión crítica y la comprensión cultural. (p.75).

De acuerdo con esto, el desarrollo de las competencias comunicativas que se plantean desde esta propuesta debería estar ligadas al trasfondo cultural que conlleven a la reflexión sobre lo que se es y el espacio que se habita. Lo anterior se alinea con lo mencionado por Ruiz (2022), quien señala que las competencias comunicativas deben ser entendidas como herramientas para expresar la memoria colectiva, narrar las dinámicas sociales y ambientales de la comunidad y resignificar el entorno como parte constitutiva de la formación personal y ciudadana, lo cual implica la comunicación —ya sea de manera oral o escrita— que va más allá de transmitir un mensaje, convirtiéndose así en un proceso de construcción cultural que favorece la apropiación del territorio, el sentido de pertenencia y la capacidad de los estudiantes para incidir activamente en su realidad social y ambiental.

Como se ha mencionado previamente, no es posible desarticular el territorio con los procesos educativos llevados a cabo en la ruralidad en cuanto desligarnos del territorio para iniciar un proceso educativo con niños y niñas de la ruralidad, es así como se crean los cimientos para su formación, ya que posibilita la generación de imaginarios y vínculos que se convierten en sentidos. Es claro que se aprende lo que significa algo y para los niños y las niñas rurales el territorio está lleno de significados. Es por ello por lo que las competencias comunicativas también se deben formar y fortalecer desde los diferentes elementos del territorio y del vínculo que este tiene con cada niño.

5. Metodología

5.1 Paradigma de investigación

Para orientar el proceso investigativo, se partió de una reflexión permanente de la práctica pedagógica en contextos rurales. El constante contacto con las comunidades de cada una de las instituciones participantes permite pensar y repensar en cómo mejorar la interacción con ellos y con ellas a partir de sus intereses, habilidades, motivaciones y realidades contextuales. Lo anterior, conduce a realizar un ejercicio permanente de análisis crítico de lo que se observa, haciendo preguntas y tratando de responder mediante un ejercicio de reflexión, lo que conduce a que el paradigma sea el cualitativo, ya que según Taylor & Bogdan (1986) este tipo de investigación “es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). La realidad, es que en esta investigación se requiere de resultados a partir del análisis de los propios datos surgidos de la interacción directa con los niños y las niñas, de sus palabras, sus logros y demás elementos que se necesitan, para luego ser pasados por la lente de la interpretación de lo observado.

Además, se considera que la investigación en el aula de clase debe estar permeada por la empatía y la sensibilidad suficiente para poder comprender un fenómeno, por lo cual, una investigación de corte cuantitativo no podría encajar, en tanto estas presentan esquemas más rígidos que se basan en la interpretación de datos, más no del análisis de las cualidades humanas, con sus logros, retrocesos, diversidades y en general, las interpretaciones holísticas que si se pueden hacer mediante técnicas cualitativas de la investigación. Además, se considera que las investigaciones relacionadas con fenómenos humanos deben ser flexibles, donde los investigadores puedan involucrar algo de sus subjetividades. El presente trabajo implicó el análisis y la participación directa del investigador, lo que lo aleja de ser un sujeto pasivo y lo convierte en parte de la investigación misma. Es un proceso hermenéutico permanente de preguntas que surgen de las distintas interacciones. Al respecto, Strauss & Corbin (1998), manifiestan que:

En el trabajo mismo, los investigadores que se inclinan por esta metodología tienden a ser flexibles, tendencia que se acrecienta en los seminarios de capacitación y proyectos de

investigación en equipo cuyos miembros aceptan la crítica constructiva, son capaces de disfrutar del juego de ideas y aprecian el toma y daca que ocurre en las discusiones de grupo (p. 13).

Esto muestra que la investigación cualitativa no solo permite la flexibilidad, sino también la autocrítica y la crítica constructiva, además de un alto desarrollo de la creatividad en tanto los investigadores que eligen este tipo de investigación presentan habilidades para inventar diferentes estrategias que van desde el juego, hasta las entrevistas formales, construyendo así, una visión holística del objeto de estudio. Además, quien decide investigar de manera cualitativa, busca realizar análisis críticos de la realidad, ahondando mucho más allá de lo que se observa e interpretando constantemente. En síntesis, la investigación cualitativa es un análisis hermenéutico de los diferentes fenómenos que se quieren estudiar. Citando nuevamente a Strauss & Corbin (1990) dicen que quienes realizan investigaciones de carácter cualitativo, deben tener las siguientes características:

1. Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente.
2. Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos.
3. Capacidad de pensar de manera abstracta.
4. Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva.
5. Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas.
6. Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo (p. 16).

Se considera que este grupo de trabajo es abierto, flexible, crítico, analítico y que siempre está pendiente de las palabras de los y las estudiantes, siendo por consiguiente fundamental no sólo investigar, sino hacer parte de la investigación misma.

5.2 Enfoque de investigación

En cuanto al enfoque de investigación se optó por la etnografía. De acuerdo con Martínez (2015): “etimológicamente, el término "etnografía" significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p.2). Por ello, este término comúnmente se utiliza, desde el campo de la antropología, para estudiar comunidades indígenas, en donde el antropólogo, tiene una experiencia inmersiva de investigación por ciertos periodos de tiempo, con el fin de estudiar y comprender desde su propia experiencia, todo lo relacionado con la cultura e interacciones sociales propios de dichas comunidades. Como producto final, el antropólogo, es quien da a conocer de manera pública esa cultura a los demás, por medio de la sistematización escrita, con su conocimiento construido a partir de su contacto experiencial con las comunidades.

Relacionando el concepto anterior de etnografía con el contexto educativo, resulta pertinente mencionar lo expuesto por Rockwell (2016) quien afirma que:

Dentro de la investigación educativa, la perspectiva etnográfica es útil para abordar algunos problemas, pero no todos. Tiene limitaciones; no es útil para adentrarse en procesos cognitivos y afectivos, y no pretende ser representativa de muestras mayores ni establecer correlaciones entre variables sistémicas. En cambio, sí permite descubrir relaciones y significados que pueden ser claves para comprender procesos complejos que han sido estudiados a otras escalas y por otros medios, pero sin tomar en cuenta las circunstancias locales. La delimitación del estudio etnográfico no reduce necesariamente el alcance del estudio, pues los procesos descritos pueden ser observados en otros lugares, donde adoptan formas y significados propios. (párr.11)

De este modo, es preciso resaltar las limitaciones, fortalezas, valor y validez del estudio etnográfico. Según Rockwell (2016), la etnografía en el entorno escolar no tiene la capacidad de medir o evaluar los procesos internos como el aprendizaje, la cognición o las emociones, sus hallazgos no buscan generalizar estadísticamente a la totalidad de una población, por ejemplo, a todas las escuelas rurales del municipio, departamento o país y por último su propósito no es establecer relaciones de causa efecto a gran escala. Más bien su potencialidad radica en desentrañar

la lógica interna de lo que sucede en la escuela, observando en detalle las acciones, interacciones y discursos. Su objetivo es la profundidad y la descripción densa, por lo que los resultados se validan a partir de la riqueza descriptiva y analítica. Estos elementos permitirá comprender el "aquí y ahora" de la escuela rural en sus contextos específicos, desde la Educación Ambiental (política educativa propuesta desde la instancia gubernamental, en la que los participantes de la investigación pueden apropiar o resistir según sus necesidades, tradiciones, conflictos y su relación con el entorno inmediato y la comunidad) y desde el conocimiento territorial mediados por la capacidad comunicativa de los y las estudiantes, para interactuar, expresarse, conversar, dialogar, compartir ideas, argumentar, exponer y pensar críticamente, como entes activos del microcosmos educativo, desde el "lente etnográfico".

Complementariamente, Rockwell (2016) expresa que:

La etnografía tampoco intenta juzgar ni evaluar las prácticas y los saberes documentados, ni diseñar o prescribir nuevas propuestas para la educación. Prefiere comprender por qué y cómo ocurren ciertos procesos en las escuelas y en torno a éstas, y qué significan para quienes intervienen en ellos. Se logra mayor comprensión —hasta donde se alcanza a ver— en un camino siempre inconcluso, que a veces genera más preguntas. La etnografía suele así adoptar una perspectiva contrahegemónica que cuestiona el conocimiento construido a partir de documentos, censos y narrativas oficiales (Blommaert, 2006). Se une al arduo camino de descolonizar el conocimiento. (párr.11)

Por lo tanto, el enfoque etnográfico, aplicado a la presente investigación, permite describir contextualmente las dinámicas que se establecen en cuanto a la configuración del conocimiento territorial, la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de educación básica primaria, pertenecientes a las ruralidades de tres sedes educativas, en los municipios de Remedios, Yolombó y Yarumal, abordando de este modo la escuela como objeto de pensamiento y construcción de conocimiento a partir de un enfoque situado en lo cultural, lo social, lo ambiental, lo pedagógico y lo historiográfico.

5.3 Contexto y participantes

En este proyecto de investigación los participantes niños y niñas constituyen el eje central del proceso, dado que son los portadores de saberes, culturas, prácticas y experiencias que reflejan la cotidianidad, la realidad social y cultural de sus comunidades, así como su voz y experiencia permiten acceder a significados, prácticas y saberes que configuran la vida comunitaria y el proceso educativo en su contexto, posibilitando un acercamiento profundo al reconocimiento del territorio como escenario vivo y cultural que enriquece el proceso investigativo y la Educación Ambiental en las diferentes zonas rurales. Por consiguiente, se contó con la participación de 52 estudiantes pertenecientes a tres Instituciones Educativas del departamento de Antioquia, caracterizados tal y como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Población estudiantil participante

Institución Educativa	Cantidad	Niños	Niñas	Edad	Grados
I.E.R Villanueva, sede La Solita, Municipio de Yolombó	15	8	7	5 a 13 años	0°, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°.
I.E. Llano de Córdoba Sede Chorro de Lágrimas, Municipio de Remedios	15	8	7	10 a 13 años	4° y 5°
I.E. Los Llanos de Cuivá, Municipio de Yarumal	22	13	9	8 a 12 años	3°

De manera complementaria, en la Figura 2 se presenta la ubicación geográfica de los municipios en los cuales se desarrolló el proyecto de investigación, tomando como referencia el mapa del departamento de Antioquia. Estos municipios se ubican en la subregión del nordeste antioqueño, el cual se distingue por tener en su mayoría un relieve montañoso, presencia de áreas boscosas y un sistema hídrico conformado por ríos y quebradas. De igual forma, se caracteriza por su alta dispersión poblacional y limitaciones en la infraestructura vial, con mayor presencia de vías terciarias que limitan la conectividad entre las veredas y las zonas urbanas. Estas características geográficas inciden de forma directa en el acceso servicios educativos y tecnológicos,

constituyéndose como factor determinante en el entorno en el que se desarrolla la investigación (Consejo Territorial de Planeación de Antioquia, 2023).

Figura 2

Ubicación geográfica de los municipios Yarumal, Remedios y Yolombó



Nota. Adaptado de Mapa de Antioquia, Gobernación de Antioquia, 2026, <https://antioquia.gov.co/mapa-de-antioquia>

Seguido a ello, se describe el contexto de las sedes educativas participantes, destacando aspectos como su localización geográfica, contexto rural, organización institucional y el enfoque pedagógico adoptado, así como las dinámicas socioeconómicas y culturales de la comunidad. Asimismo, se detallan las características de la población estudiantil y las condiciones de acceso y continuidad escolar, con el fin de comprender el entorno en el cual se desarrolló la investigación.

5.3.1 Institución Educativa Rural Villanueva Sede La Solita

La IE Rural Villanueva se encuentra ubicada en el corregimiento de Villanueva, jurisdicción del municipio de Yolombó. La institución se encuentra conformada por cuatro sedes: Las Blancas, La Solita, Pedro Pablo Castrillón y El Tapón, que atienden población dispersa en diversas veredas, en relación con las particularidades territoriales. Su propuesta formativa se apoya en el modelo pedagógico de Escuela Nueva, el cual impulsa el proceso de aprendizaje activo,

autónomo y contextualizado en relación con las necesidades propias de cada uno de los estudiantes en el entorno rural. De igual forma, se relaciona con los factores socioeconómicos y culturales de la comunidad, impulsando una formación integral que reconoce la diversidad ambiental del territorio y potencia el sentido de pertenencia, la convivencia y la participación comunitaria. En este sentido, la presente investigación se llevó a cabo en la sede La Solita, ubicada en la vereda La Solita.

En la vereda La Solita habitan aproximadamente 90 personas. Se encuentra ubicada a unos 90 km de la cabecera municipal y cuenta con una vía terciaria (destapada) que conecta con la vía principal que conduce a Amalfi y Yolombó. El corregimiento de Villanueva por su parte está a 40 minutos de la cabecera municipal, siendo la Sede La Solita, la más lejana a la sede principal. La distancia a la cabecera municipal de Yolombó son 2 horas, por la vía que conduce al municipio de Amalfi. En cuanto a su clima, es cálido, con temperaturas que van desde los 26° a los 32°. La economía local se basa principalmente en la pesca realizada en el embalse de Porce II, minería, actividades agrícolas y empleo formal en la asociación ASOFER y el vivero de EPM. Además, la vereda se caracteriza por su diversidad de paisajes y formas de relieve, así como por su riqueza hídrica y amplia biodiversidad, representada en especies de flora y fauna como reptiles, anfibios, mamíferos, insectos y aves (UPME, 2024).

Sus habitantes son personas amables y resilientes, quienes valoran la convivencia en comunidad y brindan apoyo a quien llegue o lo necesite. Aunque la vida en la vereda suele ser tranquila también enfrentan desafíos y dificultades propias de la ruralidad, ante los cuales sus habitantes buscan soluciones y tratan de sobreponerse. Además, son muy comunes las cabalgatas, bingos y eventos deportivos en la vereda, siendo la cancha de fútbol de la escuela, el lugar de encuentro de la comunidad (UPME, 2024).

De acuerdo con lo anterior y en coherencia con los lineamientos de Proyecto Educativo Institucional, de la Institución Educativa Rural Villanueva, la sede La Solita, se viene consolidando como un espacio en el cual la formación de los y las estudiantes se articula con las dinámicas propias de la zona rural en la cual se habita. Este PEI, se enfoca en la orientación de procesos educativos que reconozcan la riqueza ambiental, cultural y social del territorio, promoviendo así una educación situada que esté acorde con las necesidades de los y las estudiantes. Esta visión

permite que la educación vaya más allá de lo académico y aporte de forma significativa en la formación de valores humanos y aptitudes ambientales que fortalezcan el sentido de pertenencia por el territorio y que surjan nuevas formas de interactuar y proteger los recursos naturales.

En lo que respecta a su población estudiantil, cuenta actualmente con 15 estudiantes distribuidos en diferentes grados escolares: preescolar: 3, primero: 2, segundo: 2, tercero: 2, cuarto: 4, quinto: 2, con edades que van desde los 5 a los 13 años. Teniendo en cuenta que las condiciones geográficas de la Vereda son muy diversas, y que a su vez comparte límites con el municipio de Amalfi, 9 de los estudiantes viven relativamente cerca de la escuela, y 6 viven a una distancia de 3 horas.

El factor de las largas distancias y las condiciones geográficas adversas incide en la inasistencia de los y las estudiantes, especialmente en épocas de lluvia, cuando el tránsito por los afluentes hídricos se torna inseguro, obligándolos a permanecer en sus hogares para resguardar su integridad. Esta situación se agrava por la ausencia de un albergue estudiantil, lo que implica desplazamientos diarios hacia sus viviendas; en algunos casos, los estudiantes cuentan con el acompañamiento de sus padres o acudientes, aunque esto no es posible de manera constante debido a sus múltiples responsabilidades laborales.

En general los y las estudiantes de la sede La Solita son muy participativos, poseen una gran curiosidad y deseos de aprender, además disfrutan de las clases que involucren la interacción con el espacio natural que los rodea y de aquellas que les propicien expresarse y compartir sus experiencias; se destaca además los valores humanos y la buena convivencia escolar. Todos estos factores hacen de la sede un espacio propicio en el cual la interacción y la participación crean un entorno enriquecedor en el cual los aprendizajes se construyen de forma conjunta e integral en cada estudiante.

5.3.2 Institución educativa Llano de Córdoba sede Chorro de Lagrimas

La IE Llano de Córdoba se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Remedios, es un entorno que integra dinámicas urbanas como zonas rurales. La institución cuenta con nueve sedes educativas vinculadas (Campo Vijao, Lejanías, Costeñal, Argelia, Bominas, Chiquillo, El Salado, El Porvenir y Chorro de Lágrimas), las cuales ofrecen servicios educativos a estudiantes provenientes de diferentes veredas. Su modelo formativo se desarrolla bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva, enfocado en mejorar los procesos de aprendizaje activos, participativos y contextualizados, en función de las necesidades de los estudiantes. En este contexto, la presente investigación se desarrolló específicamente en la sede Chorro de Lágrimas, con estudiantes de los grados cuarto y quinto de educación básica primaria.

La vereda Chorro de Lágrimas cuenta con alrededor 200 habitantes, ubicada aproximadamente a 70 Km de la cabecera municipal, interconectada mediante vías terciarias (trocha). Su clima es cálido con una temperatura media de 30°C, ya que es una zona limítrofe con los municipios de Puerto Berrío y Yondó. Su actividad económica y productiva se basa principalmente en la minería de oro, la ganadería, la explotación forestal, la caza y la agricultura. Posee una gran riqueza natural e hídrica, con un relieve ondulado y variedad en especies de flora, aves, mamíferos, insectos, anfibios y reptiles (Gobernación de Antioquia, 2021).

Sus habitantes se caracterizan por su calidez y su sentido de comunidad quienes suelen ser amigables, solidarios y hospitalarios. La vida en esta vereda en términos generales es tranquila, pero también está marcada por los desafíos y necesidades del entorno rural, que ha forjado un carácter resiliente entre sus habitantes. En ocasiones se reúnen para celebrar fiestas, cabalgatas, eventos y campeonatos deportivos, reflejando su espíritu colaborativo e integrador con las demás veredas vecinas.

El Proyecto Educativo Institucional propone un modelo pedagógico constructivista con enfoque social; no obstante, se ha ido planteando cómo dicha propuesta está en concordancia con las características del modelo educativo flexible de escuela nueva, propios de los nueve Centros Educativos Rurales adjuntos a la sede principal, cuyos principios pedagógicos y didácticos giran en torno a un aprendizaje activo, donde el estudiante es el centro del proceso educativo, donde los estudiantes aprenden haciendo, experimentando y reflexionando sobre su entorno, se promueve

el trabajo en equipo, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento y habilidades sociales, haciendo uso de metodologías activas y diversidad de recursos.

En lo que respecta a su población estudiantil, actualmente, el grado cuarto cuenta con seis estudiantes, con edades que oscilan entre los diez y doce años de edad (tres niñas y un niño viven en el caserío y los dos faltantes se desplazan desde una finca que está a una hora de la escuela). El grado quinto cuenta con nueve estudiantes, cuyas edades están entre los diez y trece años de edad, quienes en su mayoría viven en el caserío cerca de la escuela.

Cabe destacar que, en la sede educativa, durante los últimos veinte años ha operado la estrategia de albergue estudiantil, dirigida a aquellos estudiantes que no residen en el caserío y deben recorrer largas distancias para acceder a la escuela. Esta iniciativa ha representado una oportunidad para que niños, niñas y jóvenes de veredas cercanas puedan culminar la educación básica secundaria y media, dado que en muchos centros educativos rurales solo se ofrece el nivel de básica primaria. No obstante, el funcionamiento del albergue depende de la disponibilidad presupuestal del municipio de Remedios, lo que suele retrasar su puesta en marcha debido a los procesos de contratación requeridos.

En cuanto a los aspectos positivos de este grupo de estudiantes, se resalta su curiosidad, lo cual les impulsa a explorar nuevos temas y habilidades; su creatividad al aportar ideas innovadoras, soluciones y perspectivas en actividades grupales y muchas veces, mostrando entusiasmo por sus intereses y metas, lo que puede ser contagioso y motivador para quienes los rodean. Cada uno de estos aspectos enriquecen el entorno escolar y comunitario en general promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad.

5.3.3 Institución educativa Llanos de Cuivá

La I.E Llanos de Cuivá se encuentra ubicada en el municipio de Yarumal, a una altitud de aproximadamente 2.800 metros sobre el nivel del mar, en un entorno caracterizado por condiciones climáticas de alta montaña. Esta institución corresponde a la sede principal de un grupo de cuatro sedes educativas (La Bella, Santa Isabel, El Retiro y San Antonio), las cuales atienden a estudiantes de diversas zonas del territorio. Por ende, su propuesta formativa reúne elementos de modelos

pedagógicos no solo flexibles sino también tradicionales, enfocados al desarrollo integral de los estudiantes. De esta forma, la presente investigación se desarrolló en la sede principal, con los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria.

En el corregimiento de los Llanos de Cuivá viven aproximadamente 3.209 habitantes distribuidos en veredas y el centro poblado. Se encuentra ubicado sobre la troncal occidental que comunica al centro del país con la Costa Atlántica, entre los municipios de Yarumal y Santa Rosa de Osos; su extensión corresponde a 227,51 kilómetros cuadrados, 110,06 kilómetros cuadrados pertenecientes a Yarumal (48,4%) y 117,45 kilómetros cuadrados al municipio de Angostura (51,6%). Al momento de la conquista del territorio, éste se encontraba poblado por indígenas liderados por el Cacique Cuivá, del cual se desprende el nombre del corregimiento (Municipio de Yarumal, 2022). Los Llanos de Cuivá limitan al Oriente, con el municipio de Angostura; al Occidente, con el municipio de San José de la Montaña; al Norte con el casco urbano de Yarumal y al Sur con el municipio de Santa Rosa de Osos. El desarrollo económico del corregimiento se centra en la producción agrícola (papa) y lechera; además el sector industrial y comercial conforman un renglón importante para la economía, reconociendo como principales organizaciones y empresas a: Tablemac, Núcleos de Madera, Aserriós Cuivá, Colaserrios S.A.S, Silvotecnica S.A. y Maderas TS, del sector maderero y Setas de Cuivá, de la industria alimenticia (Gobernación de Antioquia, 2025).

El Proyecto Educativo Institucional - PEI de la Institución Educativa Llanos de Cuivá presenta los elementos filosóficos, organizativos, pedagógicos y comunitarios que orientan su quehacer educativo. La institución fundamenta su misión en la formación integral de estudiantes desde preescolar hasta el grado once, privilegiando el desarrollo de las competencias, la justicia social, la ética, la conciencia ecológica y el pensamiento crítico. Su visión es ser reconocida por su calidad formativa, enfoque inclusivo y la formación de líderes comprometidos con su comunidad. La filosofía institucional destaca el valor del ser humano, la convivencia armónica y el cuidado del entorno como ejes transformadores de la sociedad.

En la actualidad la Institución cuenta con 780 estudiantes incluyendo dominicales, y las sedes rurales, de los cuales 22 de ellos se encuentran cursando el grado tercero con edades oscilan entre los 8 y 12 años, quienes en su mayoría viven en el casco urbano. De dicha población

estudiantil, 7 niños y niñas viajan en ruta escolar de los lugares más apartados. También brinda servicios educativos a un estudiante con medicación para controlar un síndrome de hiperactividad que se combina con agresión hacia sus compañeros y superiores, igualmente una niña diagnosticada con Síndrome de Down quien mantiene una adecuada interacción y relación con sus pares. Por otra parte, cuenta con cinco estudiantes con problemas de comportamiento que dificultan el manejo de la disciplina dentro y fuera del aula de clase y dos estudiantes en extra edad (12 años) que no les permite tener una socialización más asertiva con sus compañeros de curso ya que los demás tienen unas edades inferiores, evidenciando que su mundo y lenguaje son diferentes al que tienen los demás.

Académicamente son estudiantes en su mayoría responsables, comprometidos y con unas competencias muy desarrolladas a nivel de escritura y alfanuméricas pero hay otros que requieren más esfuerzo, presentan dificultades en la escritura, la comprensión lectora y las habilidades lógico matemáticas lo que dificulta los procesos académicos, son niños y niñas con una generalidad, son cuidados por otras personas (abuelos, vecinos, cuidadores, familiares etc.) ya que sus padres laboran en horarios muy extensos y ello afecta en buena parte el proceso de los estudiantes, aunque sus padres siempre están prestos para colaborar en lo que se necesite monetariamente.

Es de resaltar que en la institución se cuenta con varias actividades extra curriculares que fortalecen los procesos de competencias comportamentales y de convivencia además de destacar las habilidades de cada niño y niña, contando con el apoyo de la administración municipal como el proyecto arcoíris que integra emociones, arte, deporte, danza y lectura implementando actividades cada semana, así mismo tienen un encuentro periódico con un profesor de música para enseñarles a identificar el sentido de los sonidos y la finalidad con las tonalidades de cada género.

De manera similar, cabe destacar el compromiso por el bienestar de los niños y niñas ya que en la institución se garantiza la alimentación para ellos en el restaurante escolar evidenciando que en su mayoría (15 niños y niñas) del grupo 3.2 hacen parte de este programa, el cual se disfruta en un solo descanso que hay en la jornada debido a que el horario es muy temprano de 6:30 hasta las 11:30 de la mañana.

5.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

5.4.1 Revisión documental

Partiendo de la definición de Guerrero (2015), la revisión documental es una técnica propia de la investigación cualitativa enfocada a la recolección, sistematización y selección de información proveniente de fuentes tales como libros, artículos, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, informes de investigación, entre otros. Este proceso implica un análisis crítico de los datos, que permite su identificación, clasificación y articulación coherente con el objeto de la investigación. De acuerdo con Máxima (2025) la revisión documental consta de los siguientes pasos:

- Arqueo de fuentes: Selección abundante del material que podría servir de ayuda para el desarrollo del tema de investigación a tratar.
- Revisión: Descarte del material poco útil.
- Cotejo: Comparación y organización del material disponible para la obtención de citas y referencias que sustenten las teorías del investigador.
- Interpretación: Análisis del material cotejado y elaboración de una propuesta de lectura crítica, opinión, interpretación o deducción del investigador.
- Conclusiones: Cierre total respecto al tema que contiene los puntos anteriores para soportar la teoría o darle solución a la duda del investigador.

En relación con el presente proyecto de investigación se realizó la revisión documental y bibliográfica de las cartillas guías de aprendizaje de Escuela Nueva de Ciencias Naturales, con la finalidad de analizar, rastrear y comprender cómo se vincula la Educación Ambiental en el proceso educativo mediado por este material didáctico, así como su alcance, sustento teórico y metodológico (Ver Anexo A).

5.4.2 Observación directa

Esta se define como una técnica cualitativa que consiste en registrar comportamientos, eventos y actitudes en el escenario social de los sujetos en el momento que ocurren. Según Vasilachis (2006), también se puede llamar “Observación participante donde se constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico” (p.125) con esta estrategia el investigador accede a la realidad como se despliega, recopila interacciones espontáneas, captan gestos y acciones no verbales que enriquecen la comunicación entre los individuos a investigar, sus conductas y la espontaneidad.

De acuerdo con Angrosino (2012) la observación tiene “implícito el hecho de que cuando nos fijamos en algo, lo hacemos usando todos los sentidos” (p.105) por lo general esta se restringe a lo visual sin tener en cuenta en muchas ocasiones que todas las acciones alimentan dicho proceso. Además, para este autor “la observación en el contexto de la investigación es un proceso considerablemente más sistemático y formal que la que caracteriza la vida cotidiana” (p.105) es por ello por lo que esta observación se fundamenta en la regularidad de las personas y situaciones, con el fin de responder a alguna pregunta teórica sobre la naturaleza del comportamiento o la organización social.

En este sentido, los diarios pedagógicos se configuraron como el instrumento empleado para el registro sistemático de las intervenciones, percepciones y demás elementos significativos durante la ejecución del proyecto de investigación. Estos diarios surgen luego del diseño de la planificación mediada a través secuencia didáctica, permitiendo la estructuración y coherencia del proceso de recolección de información durante el proceso de intervención pedagógica registrando los eventos más significativos, así como los comportamientos y actitudes de los estudiantes durante cada una de las actividades propuestas. De acuerdo con Rodríguez (2006) el diario “se caracteriza por ser una narración de los hechos, y en otros casos se asimila a la planeación o recuento de las situaciones vividas” (p. 70).

Esta observación directa permite comprender los aprendizajes y manera en que se interioriza todo aquello generado en cada uno de los encuentros. Este registro permite sistematizar las diferentes experiencias generadas a partir de cada momento. La idea era observar la relación de

los y las estudiantes con su territorio, con los recursos naturales que la rodean y con las diferentes problemáticas ambientales presentes en el entorno natural que habitan. Finalmente, los diarios de observación tienen como fin reunir las percepciones derivadas de la observación directa y de la implementación en el aula de las actividades propias de la secuencia didáctica. De esta manera el diario pedagógico se asemeja a una bitácora, pero más reflexiva y analítica (ver Anexo B).

5.4.3 Secuencia didáctica

La planeación es un elemento fundamental en el ejercicio docente, porque permite proyectar el propósito que se pretende alcanzar con sentido, orden, claridad y buena distribución de los tiempos de clase y una manera coherente, efectiva y ordenada es la secuencia didáctica. Es por ello por lo que se ha tomado esta herramienta pedagógica como algo fundamental para los procesos de planeación e investigación en el aula. Rodríguez (2014) lo define como un conjunto de

Secuencias de actividades o secuencias didácticas consisten en una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza y acompañados con modelos de aprendizaje dan sentido a la asimilación y comprensión de los contenidos diseñados por el docente. (p.448)

De esta manera, la secuencia didáctica se convierte en un eje transversal que permite un orden secuencial, posibilitando comprender de mejor manera los planes de estudio, hacerlos más operativos y viables, analizando con mayor facilidad los resultados, con el fin de recolectar las evidencias y evaluar la validez e impacto de la propuesta pedagógica. Esto lo hace fundamental para el desarrollo de un plan de acción dentro de un entorno educativo.

La secuencia didáctica diseñada lleva como nombre: “Eco voz territorial: reconociendo, conservando y comunicando en nuestro entorno natural”. Las diferentes actividades que la conforman tienen como objetivo promover en los y las estudiantes el reconocimiento y la valoración de sus recursos naturales, integrando prácticas ambientales, socioculturales y comunicativas para que comprendan y fortalezcan el cuidado de su entorno. Para responder a este objetivo, se proyectaron 5 sesiones en las cuales se abordarán temas tales como; recursos naturales,

cartografía de recursos naturales, problemáticas ambientales, factores socioculturales que influyen en el equilibrio del medio Ambiente. Esta secuencia didáctica permite trazarse objetivos claros que orientan los procesos investigativos en el aula de clase. Ver Anexo C.

5.5 Consideraciones éticas

De acuerdo con el paradigma cualitativo que se ha elegido para esta investigación y su enfoque etnográfico, es pertinente tener en cuenta las consideraciones éticas o principios que garanticen la integridad de los y las participantes, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se centra en analizar las percepciones, experiencias y el trabajo con las personas en entornos naturales. De allí que es importante tener presente la “formulación de las preguntas y una planificación clara donde se pueda impedir la (sobre investigación) en los participantes, en el sentido de que se les pida un conocimiento de su intimidad mayor de lo necesario” (Flick, 2015, p. 128).

Las decisiones éticas de investigación están regidas por los principios de confidencialidad, como lo manifiesta Angrosino (Angrosino, 2012):

La privacidad y la confianza con el equipo de investigadores donde se procure una cuidadosa consideración de bienestar de los participantes en dicha investigación, teniendo en cuenta lo correcto y lo incorrecto que guían dicho proceso, debido a la cercanía que alcanza a tener el investigador con los participantes se corre el riesgo de que surjan conflictos éticos lo que hace de este tipo de situaciones las más riesgosas en el proceso investigativo. (p.155)

De acuerdo con esto, en la investigación cualitativa es fundamental que las personas que van a participar de esta propuesta investigativa tengan conocimiento de los temas en los que van a estar inmersos y sean ellos y ellas quienes decidan libremente si el tema es afín a sus valores, sentimientos, intereses y expectativas; de aquí parte la importancia de que exista un consentimiento informado (ver Anexo C). Un asentimiento informado (ver Anexo D); en dicho consentimiento y asentimiento se dejará en claro la voluntad propia que tienen los y las participantes para hacer parte

de esta investigación. Según González (2002): “El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Cada persona tiene un valor intrínseco debido a su capacidad de elegir, modificar y proseguir su propio plan de vida” (p. 101).

Por otro lado, en el presente trabajo de investigación, se acogieron cada una de las disposiciones establecidas en las Normas APA, séptima versión, para asegurar la transparencia y el reconocimiento de la autoría intelectual, confiriendo el rigor objetivo en el estilo escritural al momento de incorporar las fuentes de información que fundamentan el presente estudio, incluyendo la citación textual e intertextual, el parafraseo y la correcta elaboración del listado de referencias.

6. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida a partir de los instrumentos de recolección de información descritos en el apartado anterior, los cuales, a su vez, surgieron de una reflexión permanente de la práctica pedagógica en contextos rurales desde el diseño metodológico. Considerando el carácter reflexivo de la investigación y de la interpretación constante de lo que aconteció al momento de desarrollar la propuesta, se tuvieron en cuenta las fases de análisis cualitativas propuestas por Creswell (1997) —Planteamiento del problema, diseño del estudio o metodología y, recolección, análisis e interpretación de los datos—, quien refiere que este proceso demanda de una participación activa del investigador, quien debe estar involucrado y moviéndose en círculos analíticos.

Para ello, se analizaron fuentes de información como los diarios pedagógicos, las cartillas de escuela nueva, los PRAE de las Instituciones Educativas participantes y las actividades aplicadas a partir de la secuencia didáctica diseñada en la metodología. Los instrumentos derivados del proceso se evidencian al final de documento en la sección de anexos bajo los siguientes nombres:

Anexo A: Revisión documental de cartillas de Escuela Nueva de Ciencias Naturales (Versión 2013).

Anexo B. Secuencia didáctica.

Anexo C. Consentimiento informado.

Anexo D. Asentimiento informado.

Anexo E. Matriz de análisis.

De forma específica, para diferenciar los diarios pedagógicos correspondientes a cada una de las instituciones participantes, la referencia a estos será de la siguiente manera:

DP: para indicar diario pedagógico.

Z, DC y N: para indicar quién elaboró el diario pedagógico.

Finalmente, la fecha en la que se hizo el registro.

Dado lo anterior, para una cita en donde se retomó uno de los diarios pedagógicos, el resultado fue el siguiente: DP_Z_15.11.2025.

Dicho esto, y, para el caso de los aportes de los y las estudiantes, teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la presente investigación, se contó con el asentimiento informado así como con la autorización de los padres de familia y/o acudientes a través de la firma de los consentimientos informados (ver Anexo *D* y Anexo *E*). En lo que respecta al uso de los personales y garantizar la confidencialidad y protección de la identidad de los participantes, se utilizaron nombres ficticios en la presentación de los resultados. Lo anterior, con el fin de brindar a la participación de los niños y niñas un lugar muy importante y necesario para el proceso investigativo.

Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, tuvimos en cuenta las siguientes fases propuestas por Creswell, para analizar los resultados:

Fase 1: Diseño: En esta primera fase tuvimos en cuenta las categorías y subcategorías que apuntaron al desarrollo de los objetivos específicos planteados dentro de la investigación, reconociendo las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y validando la importancia de cada una frente a la descripción de los datos obtenidos, siendo esta un apoyo importante para el orden y desarrollo de la información. En esta fase definimos el enfoque, se eligieron los participantes, los aspectos éticos y las técnicas de investigación. De acuerdo con el análisis realizado, se consideró que el estudio etnográfico brindaría las luces necesarias para comprender el fenómeno estudiado (Ver Anexo *E*). Ahora bien, debido a que la presente investigación tiene un alto grado de observación a las actividades realizadas por los niños y niñas, y la manera como lo implementan e interiorizan, se considera que la etnografía es la mejor manera de comprender los elementos a investigar.

Según Angrosino (2012), “los métodos etnográficos pueden ayudar a un investigador a captar la “orografía del paisaje” antes de centrar la atención en problemas particulares con medidas estadísticamente más precisas” (p. 54). De acuerdo con lo expuesto por el autor, se afirma que las técnicas más adecuadas para recolectar estos datos son, la observación, la entrevista y el análisis del material de archivo, Desde este fundamento la observación se convierte entonces en un eje fundamental, a través de la cual se pueden apreciar actitudes que van forjando mentalidades, evidenciando igualmente rupturas o cambios significativos en las maneras de ser, actuar y sentir a partir de la implementación de actividades pedagógicas intencionadas. Asimismo, esta

observación debe ser triangulada con datos obtenidos a partir de entrevistas y revisión de material bibliográfico.

Frente a lo expuesto líneas arriba, se considera importante aclarar que como maestros de escuelas rurales de diferentes regiones del departamento de Antioquia, quienes al tiempo asumimos rol de investigadores, hacemos observación permanente, lo que indica que no somos agentes externos que llegamos a observar y analizar a determinados grupos, sino que hacemos parte de la comunidad educativa compartiendo con cada uno de sus miembros, lo que nos permite contar con los elementos para realizar el estudio etnográfico.

De esta manera empezamos a dar interpretación a los resultados, encontrando primero una serie de patrones a los cuales hemos denominado “sentidos comunes” los cuales se ajustan con los expuesto por Angrosino (2012), siendo por consiguiente, elementos que a partir del proceso de triangulación surgen en los tres integrantes del equipo de investigación y que son recurrentes en diferentes momentos espaciotemporales. Estos sentidos comunes se pueden convertir en categorías o incluso resultados que deben interpretarse.

Fase 2: Recolección de datos y construcción de categorías: Es aquí donde retomamos las técnicas de recolección de los datos, como las entrevistas, grupos focales y observaciones directas, para luego codificar y organizar los datos de manera coherente —sin entrar a tejer los sentidos comunes que surgieron—. A pesar de que la codificación de la información según el citado autor se realiza en la fase 3, se tomó la decisión de ir sistematizando y codificando a partir de la experiencia, para que la tercera fase se centrara exclusivamente en la interpretación y sistematización de los datos en las respectivas matrices, pasando luego al análisis de la información, con el fin de agruparla en las diferentes categorías que posteriormente contribuyen a la fase de interpretación de los datos.

Fase 3: Análisis e interpretación de la información: Esta fase corresponde al nivel de análisis más profundo, que implica ahondar en cada uno de los datos obtenidos, buscando generar relaciones entre los referentes conceptuales, las interpretaciones y la información obtenida. Para este proceso, realizamos un tejido entre la construcción surgida de la práctica cotidiana y las diferentes teorías e investigaciones que se tuvieron como referencia. Es por ello, que esta fase

necesita de un alto grado de análisis y comparación reflexiva desde diferentes planos, generando una visión holística de los resultados del trabajo de campo.

A partir de la codificación de la información, surgieron temas que fueron recurrentes entre los tres investigadores y que relacionamos de forma transversal con el objeto investigativo del proyecto como lo son: la EA en la ruralidad, el reconocimiento del territorio y las competencias comunicativas. Como consecuencia de este proceso, se establecieron las siguientes categorías y subcategorías:

Categoría 1: Conocimiento territorial

Subcategorías: prácticas culturales, memoria comunitaria y el territorio en el currículo escolar: los PRAE y las cartillas de ciencias naturales.

Objetivo al que atiende: Fortalecer el reconocimiento y sentido de pertenencia del territorio a partir de la transversalización de diferentes áreas del saber en básica primaria, desde las posibilidades de la ruralidad.

Categoría 2: Educación Ambiental en la ruralidad

Subcategorías: prácticas ambientales, conservación, material didáctico para la EA, políticas de EA.

Objetivo al que atiende: Fomentar la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas mediante el estudio de los recursos naturales y la biodiversidad.

Categoría 3: Competencias comunicativas

Subcategorías: producción escrita contextualizada, expresión oral y argumentación, comprensión lectora desde el territorio.

Objetivo al que atiende: Identificar los recursos didácticos propuestos para el modelo escuela nueva, tales como guías de aprendizaje, en clave de Educación Ambiental y conocimiento territorial, identificando su pertinencia para las demandas actuales en la educación primaria.

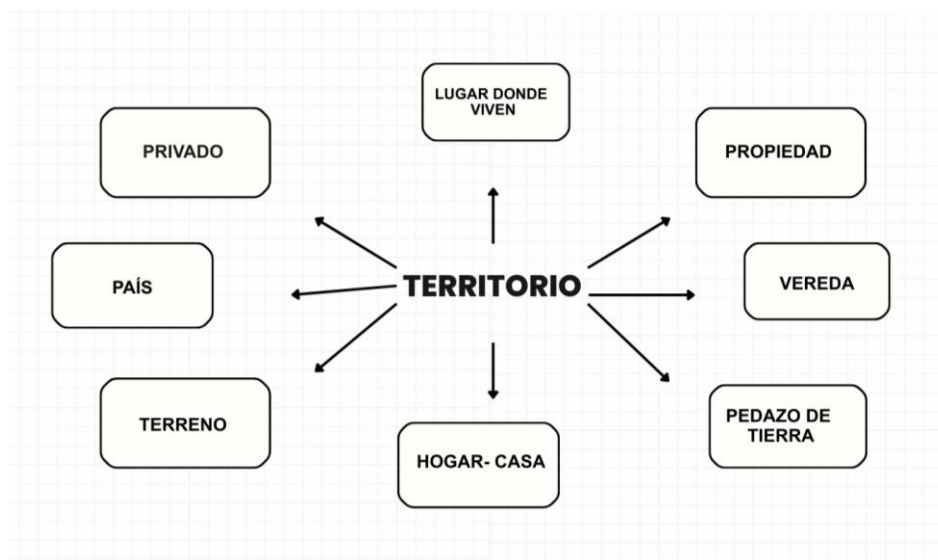
Dado lo expuesto líneas arriba, presentamos el análisis de cada una de estas categorías, con el ánimo de comprender y generar posibles relaciones entre los contextos en los que se desarrolló la investigación.

6.1 Conocimiento territorial

El conocimiento y las perspectivas que los niños y niñas tienen sobre su territorio se convirtió en uno de los temas centrales de análisis, dado que permitió comprender e interpretar los significados que tienen sobre las ruralidades en las cuales habitan. Es así como se logró reconocer que para los niños y niñas el territorio no es solo un espacio físico, sino que sus conceptos van más allá. Esto quedó plasmado en la actividad 1 de la secuencia didáctica (ver Anexo B) en la cual propusimos la construcción de un fanzine a través del cual se recopilaron diversidad de definiciones otorgadas por los niños y niñas en las tres sedes educativas, destacándose el concepto de territorio desde sus saberes previos. A continuación, mediante la Figura 3, se presenta un esquema en el que se agruparon las principales definiciones dadas por los estudiantes.

Figura 3

Definiciones de territorio desde la perspectiva de los niños y niñas



Como se pudo evidenciar, existe la configuración de un conocimiento territorial situado, plural y experiencial desde lo afectivo, productivo, ambiental, social y geográfico. Partiendo de las diferentes definiciones dadas por los y las estudiantes, se procedió a vincularlas con al menos una de las anteriores dimensiones. Por ejemplo, cuando refirieron “un territorio es como un hogar” (Lozano), “cuando yo tengo una propiedad es mi territorio” (Danna), las estudiantes hacen alusión a que el territorio se vive como un espacio íntimo, seguro y de arraigo, evidenciando una dimensión afectiva y de pertenencia. Del mismo modo, algunos estudiantes lo conciben como un espacio de trabajo agrícola y ganadero, propio de la ruralidad, el cual hace parte de la dimensión productiva y económica como experiencia primaria y vivencial al aseverar que el territorio son “potreros de ganado cien hectáreas de cacao” (Cristian), “un potrero y paisajes” (Kevin).

Por su parte, la dimensión ambiental y de conservación se refleja en la definición del estudiante Joao quien señaló que: “es dónde cuidarnos nuestro territorio porque es importante cuidar las cosas”. Esto se conecta con la Educación Ambiental y los valores ciudadanos al expresar que el territorio no sólo se posee, sino que también se protege; no obstante, cuando también se relaciona con la naturaleza y el ecosistema: “Un lugar de árboles, flores y animales” (Mari), resaltándolo como un espacio vivo y biodiverso. En cuanto a lo social, se refleja en la percepción del territorio como “tejido” en la interacción de personas propias de una comunidad al destacar que es “un lugar donde habitan muchas personas” (Keiler Valencia), “nuestra vereda” (Blandón). Por último, también refirieron a elementos propios de la geografía al concebir el territorio como “el departamento o un pedazo de tierra” (Isis). Las publicaciones realizadas por los y las niñas se aprecian a través de la Figura 4.

Figura 4

Fanzine de saberes previos sobre territorio



Nota. Fanzine. Fuente: Isis, grado 5º, IE. Llano de Córdoba Sede Chorro de Lágrimas, Remedios. Samuel, grado 3-2º, I.E. Llanos de Cuivá.

Otra de las actividades con enfoque en el reconocimiento del territorio que hizo parte de la secuencia fue la cartografía socio ambiental (ver Anexo B). En esta cartografía los niños y niñas llevaron a cabo una representación gráfica sobre el mapa de su vereda; allí ubicaron lugares estratégicos tales como: la escuela, la caseta comunal, las viviendas, fuentes hídricas, carreteras destapadas, caminos de herradura, montañas, veredas limítrofes y problemáticas ambientales que están presentes en sus territorios. Dicha actividad fue desarrollada en las tres sedes, tal y como se evidencia en la Figura 5 y Figura 6.

Figura 5

Cartografía socio-ambiental, vereda Chorro de Lágrimas, Remedios, Antioquia



Nota. Cartografía socio-ambiental con los y las estudiantes de la IE Llano de Córdoba, sede Chorro de Lágrimas.

Figura 6

Cartografía socio-ambiental, vereda La Solita, Yolombó, Antioquia



Nota. Actividad de cartografía socio-ambiental con los y las estudiantes de la IER Villanueva, sede La Solita.

En las Figura 5 y Figura 6, se observaron las particularidades y similitudes que surgieron a partir de este ejercicio de cartografía conjunta y participativa. En la vereda La Solita de Yolombó y en la vereda Chorro de Lágrimas de Remedios, se evidencia la riqueza hídrica plasmada por los niños y niñas, siendo esto algo recurrente y muy destacado entre los estudiantes. Por otra parte, se observa que en La vereda Chorro de Lágrimas existen mayores focos de problemáticas ambientales, considerando que se encuentra ubicada en una zona con tradición hacia la extracción minera.

En cuanto a la vereda La Solita, se evidencian menores focos de problemáticas ambientales y una baja incidencia de actividades como la extracción minera y la contaminación de fuentes hídricas. No obstante, es importante señalar que estas situaciones comienzan a manifestarse progresivamente en la vereda.

En el caso del Corregimiento Llanos de Cuivá, la construcción de la cartografía fue un poco más diferente —tal vez por la ubicación y tradición hacia la agricultura y la producción de leche—, por lo cual en esta cartografía se pueden observar cultivos, zonas de pastoreo, fincas e industrias lecheras y fábricas transformadoras de madera y monocultivos, ver Figura 7.

Figura 7

Cartografía socio-ambiental, corregimiento Llanos de Cuiva Yarumal, Antioquia



Nota. Actividad de cartografía socio-ambiental con los y las estudiantes de la IE Llanos de Cuiva.

En este sentido, la cartografía trasciende el trazo de líneas exactas y coordenadas geográficas al permitir que los niños y las niñas habiten el papel y se apropien de la información sin miedo a equivocarse; por consiguiente, dejar que transformen sus palabras y gestos a través del lienzo, es una de las formas más sencilla de reconocer su entorno, ya que a través de este, se vuelven los artistas y creadores de su propia historia. En este caso en particular se pudo identificar un patrón de comportamiento entre los y las estudiantes de las tres sedes, quienes con total compromiso, asumieron el papel de dibujantes, geólogos y hasta arquitectos señalando aquellos lugares que han marcado su corta vida. Los mapas a mano alzada revelan la “geografía del corazón”. Un niño no dibuja una carretera solo como una vía de transporte, lo hace porque es el lugar por donde pasan los “carrotaques de leche” (Maximiliano) o donde siente el peligro de la “alta transpirabilidad” (Mateo), o porque encuentra “la ubicación de la finca de su familia” (Sara), entonces entendemos que para ellos el territorio es ante todo un tejido de afectos.

No obstante, en cartografías de otras zonas —como las que intervienen en este proyecto—, se evidencian problemáticas que afectan el territorio y la conservación del medio ambiente, aunque es de resaltar la emoción de los niños y niñas al identificar los ríos y quebradas que allí convergen, los problemas ambientales y cómo cada uno de ellos transforma la visión de su mundo soñado y conservado. ¿Cuántas quebradas podemos señalar? “Son cinco y las nombró por el dueño de las casas por donde pasan (Matías)” DP _ DC _ 30.10. 2025.

Vale la pena resaltar que, durante el desarrollo de la presente investigación, no tomamos el territorio como simple descripción del espacio, donde se habita o las características observables de un lugar. Al respecto, Rivera et al. (2024) señalan que:

El territorio no se reduce a una delimitación geográfica; constituye una construcción social y simbólica en la que se configuran relaciones, prácticas y sentidos que inciden en la manera en que los sujetos se reconocen, se relacionan y producen significados sobre su propia experiencia en contextos determinados. (p.6-7)

De acuerdo con lo anterior, el territorio no está construido definitivamente, sino que se va construyendo y apropiando, lo que implica un vínculo entre el espacio y las personas que lo habitan, dotándolo de elementos subjetivos que construyen diversas visiones del espacio y construyen significados. “El territorio siempre estará permeado por el desarrollo de las comunidades y lo que consideran es un bienestar para todos...afecta el contexto, pero las familias viven de ello” (DP_Z_12.11.2025).

De esta manera, en la investigativo buscamos identificar los elementos de los y las estudiantes que se relacionan con el territorio y la manera en que se vinculan a él, cómo lo interpretan y reinterpretan. “Reconocimiento del lugar físico y geográfico de donde se vive...mediante la cartografía escolar” (DP_Z_12.11. 2025). Para comprender el concepto de territorio recurrimos a actividades tales como juegos, dibujos, preguntas y observación directa, de donde surgieron elementos referentes a la manera en que los niños y las niñas conciben e

interpretan el territorio, dado que esta construcción los llevó a reflexionar sobre sus saberes ancestrales y el acompañamiento de las familias en la memoria histórica de su territorio.

En la mayoría de los casos, los niños y las niñas representan e interpretan el territorio a partir de los elementos físicos que los rodean, como las fuentes hídricas, las montañas, las piedras y otros elementos como es el caso de los seres vivos y las construcciones culturales, logrando identificar y representar lo que hay a su alrededor, nombrándolo e interiorizando, lo que muestra que su espacio vital ha sido significativo en su desarrollo y crecimiento como persona. Por ejemplo, Matías y Jerónimo reconocen las fuentes hídricas que los rodea y al preguntar por las que hay en su vereda, manifestaron: “Son cinco y las nombró por el dueño de las casas por donde pasan”. Maestra: y ¿Cuáles son los problemas ambientales que afectan a la vereda? - Jerónimo respondió: “que la represa y los ríos se están contaminando y secando”. Reconociendo estas opiniones se han representado los problemas ambientales en el mapa, estos se identifican con un punto rojo y la mayoría de ellos se pusieron por la disminución del caudal del agua (DP_ DC_ 30.10. 2025).

Lo anterior demuestra que la mayoría reconoce los agentes contaminantes de su territorio, especialmente aquellos relacionados con las fuentes hídricas, ya que la minería de aluvión³ es una de las fuentes económicas del sector la cual ha afectado la calidad del agua de cada una de las quebradas. En este sentido, los niños y las niñas se han apropiado de esto y reconocen la afectación humana sobre el entorno natural. Además, reconocen otras maneras de actuación de su ecosistema, “manifestando que la quebrada Solita tiene mucha basura a la altura del puente El ataque. Además, manifiestan que hay dragas para la minería⁴, lo que afecta la quebrada y destruye la fuente hídrica” (DP_DC_30.10.2025).

Lo anterior muestra de manera asertiva, la concepción que los y las estudiantes tienen de su entorno y la preocupación por las diferentes maneras en que se está afectando. En cierta manera, hay conciencia de la importancia del agua, ya que es fuente de vida para todos los humanos, animales y plantas que conviven allí. También es el lugar de esparcimiento y disfrute, en tanto que

³ La minería de aluvión consiste en la extracción de minerales a partir de fuentes hídricas, especialmente ríos y quebradas.

⁴ Las dragas son máquinas que se utilizan en la minería con el fin de extraer minerales desde el fondo de las fuentes hídricas.

han disfrutado del agua de sus quebradas, siendo un elemento que genera recuerdo y vínculo sentimental directo. De lo anterior se destacan unas líneas de un conversatorio propio de un encuentro académico, en donde algunos estudiantes expusieron que:

Guadalupe opina acerca de su lugar favorito en la vereda y afirma que es la quebrada que pasa cerca de su casa, porque se puede ir a nadar, pero que, si dicha quebrada se sigue utilizando para miniar, esta empieza a contaminarse y no se puede volver a nadar. Ellos y ellas comprendieron los riesgos que tiene la minería para las fuentes hídricas y esto trae consigo diferentes afectaciones tanto al medio ambiente, como a la humanidad como tal. Jerónimo, respondió que llegará el momento en que la humanidad se extinguiría por falta de agua potable (DP_DC_30.10.2025).

En síntesis, los niños y las niñas evidencian un vínculo significativo con su entorno, especialmente con el agua, lo cual se refleja en su preocupación por las problemáticas de contaminación presentes, tanto por la disposición inadecuada de residuos como por las actividades mineras. Es importante anotar, que muchas familias dependen económicamente de esta labor extractiva, pero existe la conciencia de la importancia de cuidarla. Esto muestra que, de manera consciente o inconsciente, identifican que en el territorio hay elementos físico-naturales, pero todos ellos relacionados con actividades humanas.

Durante el análisis de esta categoría, surgieron temas emergentes dentro de las que se destacaron: las prácticas culturales, la memoria comunitaria, y el análisis del territorio en el currículo escolar desde los PRAE y las cartillas de ciencias naturales. Esto permitió ahondar en aspectos socioculturales, educativos e históricos sobre el territorio y sus habitantes, así como en sus formas de organización, experiencias, sentires y maneras de habitarlo.

6.1.1 Prácticas culturales y memoria comunitaria

El territorio se configura como un espacio donde se logran evidenciar ritos, costumbres, formas de socialización, entre otros elementos que se pueden enmarcar en prácticas culturales. Las familias poseen escenarios imaginarios que se han construido a través de la historia, pasando como un legado de generación en generación. Sin embargo, esta amalgama de saberes no es solo un

cruce de tradiciones, sino una respuesta creativa a la necesidad de una supervivencia que se entrelaza con el deseo de conservar el entorno.

Esta construcción de identidad territorial se manifiesta con fuerza en la memoria de quienes lo habitan tal y como se registró en el Cuaderno viajero (ver Figura 8): “Ese territorio tiene una esencia fija en sus abuelos y el tiempo es demasiado corto para rehacer la historia...cómo ha cambiado el pensamiento y de qué manera se violentaron aquellos lugares sagrados para la naturaleza como el agua y sus árboles” (DP_Z_13-25.11.2025).

Figura 8

Cuaderno viajero



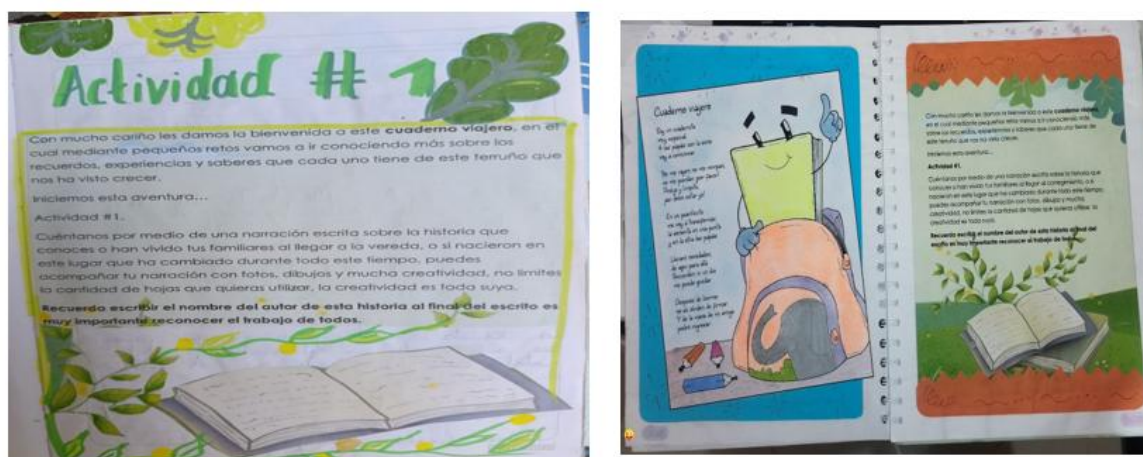
Nota. Imagen del cuaderno viajero de la sede La Solita y los Llanos de Cuivá, los cuales visitaban a cada familia y recogían las memorias de las familias y personas de la comunidad.

Esta reflexión nos conduce a reconocer una tensión compleja: la brecha entre la sabiduría ancestral de los abuelos y la rapidez con que las dinámicas modernas transforman el paisaje, en ocasiones a costa de lo sagrado y de aquello que garantiza el bienestar colectivo. La memoria comunitaria en las tres escuelas (ver Figura 9), no es solo un recuerdo del pasado, sino un proceso activo de duelo y reconocimiento de lo que se ha perdido y lo que aún se puede salvar, ya que en muchos casos, las poblaciones son jóvenes y han aprendido a reconocer este terruño como suyo, ya que estas prácticas culturales suelen ser un híbrido de elementos de distintos lugares de donde

proviene sus habitantes, la cual ha creado un vínculo con su entorno particular en donde se mezclan saberes, culturas y costumbres que transforman la memoria comunitaria.

Figura 9

Primera actividad del cuaderno viajero



Nota. Primera actividad propuesta desde el cuaderno viajero, con la cual se indaga sobre la memoria comunitaria en los territorios.

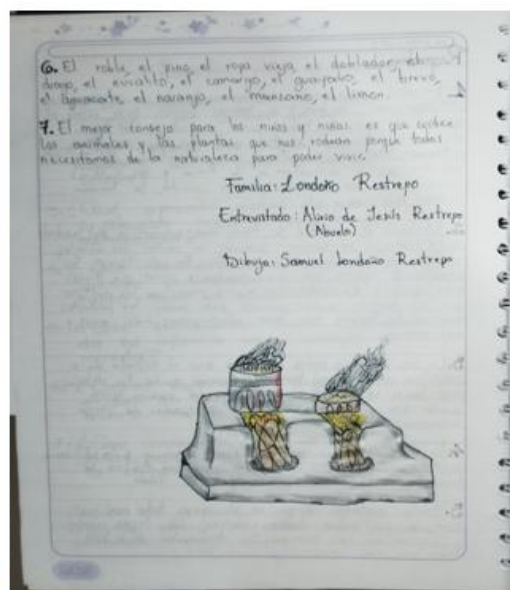
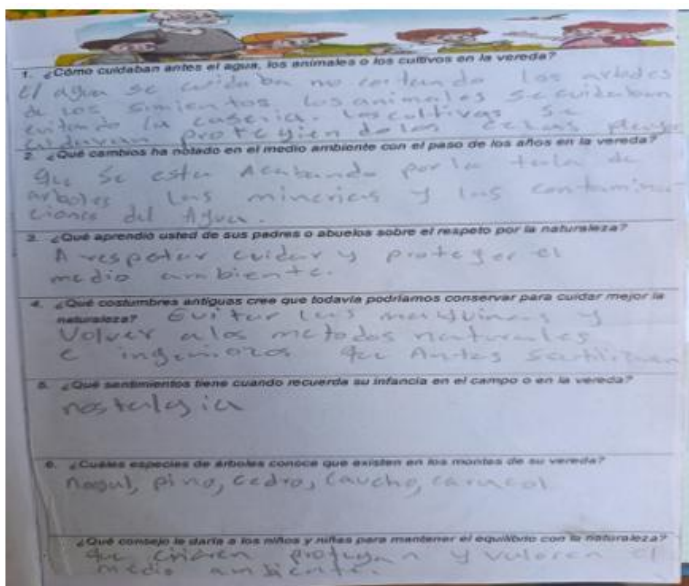
Ahora bien, reconocer las prácticas culturales y la memoria comunitaria es un ejercicio que permite visibilizar al niño o niña en su contexto y convertirlo en actor y no solo en espectador, teniendo en cuenta que el territorio es un proceso de construcción, caracterizado por dinámicas de apropiación espacial, como se plantea al inicio de esta categoría: En el proyecto investigativo se buscó identificar los elementos de los niños y niñas que se relacionan con el territorio y la manera en que se vinculan a él.” DP_DC_30.10.2025.

A partir de las producciones escritas reflejadas en el Cuaderno viajero y en otras actividades propuestas desde la secuencia didáctica cómo las narrativas orales obtenidas a partir de la cartografía socio-ambiental, podemos interpretar que la memoria comunitaria, las prácticas culturales y el reconocimiento del espacio que se habita, fortalece el sentido de pertenencia hacia el territorio al permitirles a los niños y niñas aprender sobre la historia del lugar que habitan y reconocer que todos aquellos saberes y tradiciones, hacen parte de una construcción colectiva que ha venido desde generaciones, además propicia un espacio hacia la reflexión con respecto a la evolución que han tenido los recursos naturales, y las prácticas ancestrales de cultivar la tierra,

desde lo orgánico y natural, hasta llegar al usos de pesticidas, además de comparar cómo fueron de caudalosas las fuentes hídricas con una actualidad en la cual se han reducido significativamente. De igual forma, se resalta que dichas actividades les permiten comprender su lugar en el mundo, tomar conciencia de la unidad de la humanidad y apreciar la increíble diversidad entre las personas, resultado de la geografía física y de los esfuerzos creativos e inventos humanos. Dado lo anterior, a través de las Figura 10, Figura 11, Figura 12 y Figura 13, se evidencian algunas de las actividades desarrolladas en el cuaderno viajero las cuales contienen información sobre la memoria comunitaria de sus territorios.

Figura 10

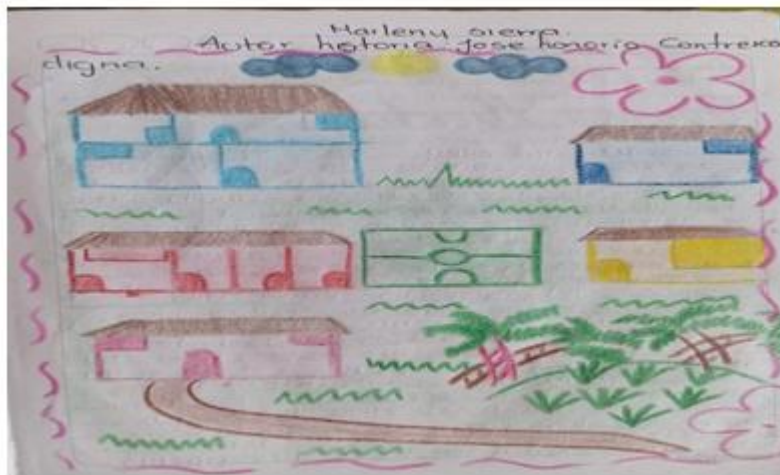
Entrevista a un familiar o adulto mayor de la comunidad “relatos de la tierra”



Nota. Apuntes de la entrevista realizada por la estudiante Yaira del grado 3° a su abuela Emperatriz. I.E.R Villanueva, sede La Solita. Apartado de la entrevista de Samuel a su abuelo Alirio. Grado 3-2° I.E Los Llanos de Cuivá.

Figura 11

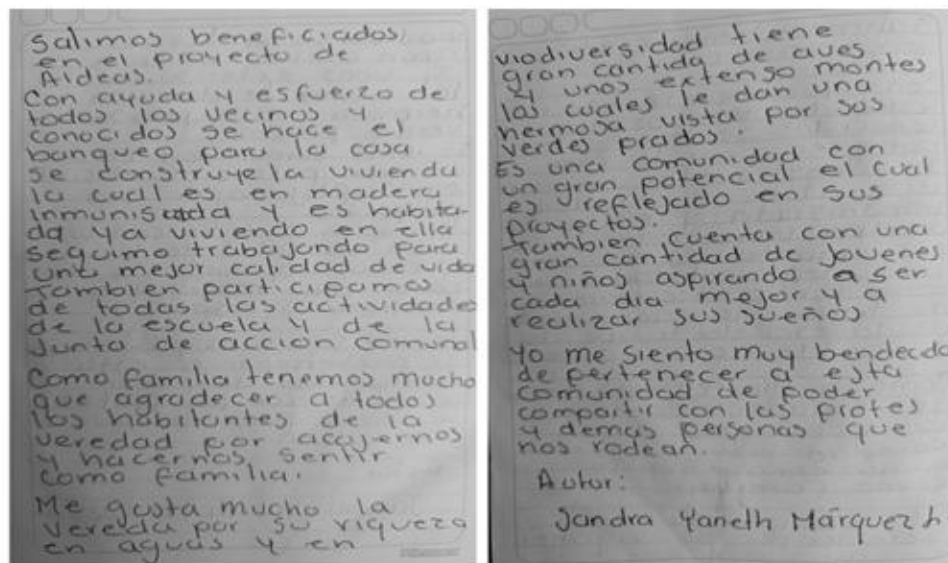
Entrevista a un familiar o adulto mayor de la comunidad “relatos de la tierra”



Nota. Cuaderno viajero realizado por la familia Contreras de la vereda La Solita.

Figura 12

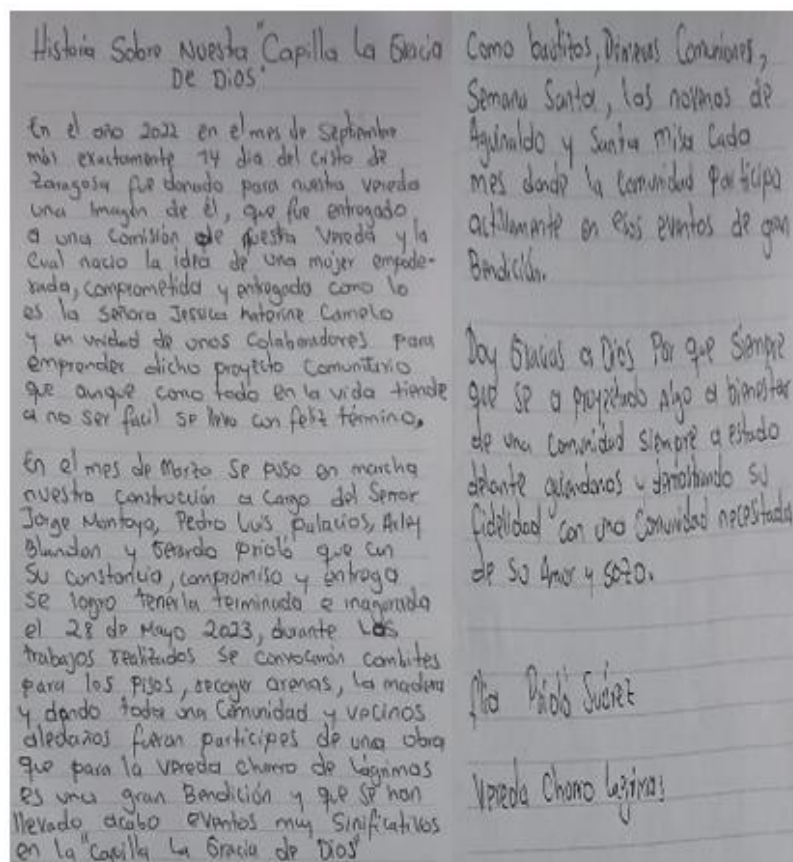
Narrativas sobre memoria comunitaria



Nota. Narrativa de la señora Sandra Márquez sobre la construcción de su casa en la vereda La Solita, su relación con la comunidad y percepción del territorio.

Figura 13

Narrativas sobre memoria comunitaria



Nota. Narrativa de una familia de la vereda Chorro de Lágrimas, sobre la construcción de la capilla de la vereda y el valor intangible que tiene para ellos y ellas.

Como se puede evidenciar, la llegada de las familias a las veredas está principalmente motivada por razones laborales y la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, lo que favorece que, de manera progresiva, se establezcan en el territorio y lo apropien como propio. Si bien la minería es una actividad compleja a nivel ambiental, es atractiva a nivel económico, lo que la convierte en un elemento clave para el asentamiento de las familias en el municipio de Remedios. Para el caso de Yolombó, la cercanía a una represa, junto con su proyección de empleo a largo plazo, se constituye en un importante atractivo laboral que favorece la llegada y permanencia de familias en el territorio. En cuanto al municipio de Llanos de Cuivá, ubicado en el norte de Antioquia, la dinámica es diferente, ya que se evidencia un relevo generacional en el territorio. A

diferencia de otros contextos donde las actividades económicas son temporales, en este caso las labores relacionadas con la agricultura y la producción lechera tienden a ser más estables, lo que favorece la permanencia de las familias en la zona a lo largo del tiempo.

6.1.2 El territorio en el currículo escolar: los PRAE y las cartillas de ciencias naturales

Desde el diseño metodológico se estableció la revisión documental como uno de los instrumentos que permitiría recolectar información sobre la visibilidad y relevancia que tiene el territorio dentro de la educación rural; por consiguiente y desde esta perspectiva surge la presente subcategoría. Para esta revisión se consultaron los PRAE de las tres Instituciones Educativas participantes en esta investigación, y las cartillas de Ciencias Naturales del modelo educativo “Escuela nueva” con su versión del año 2013⁵. A partir de este análisis se identificó la manera en que se aborda el territorio desde los enfoques de cada Institución y su articulación, así como la pertinencia en los contenidos.

A partir de la revisión, se identifica que la actualización del PRAE de la IE Llano de Córdoba se llevó a cabo en el año 2026, infiriendo que dicho ajuste responde a las necesidades y contextos ambientales actuales de la institución; por otra parte, los PRAE de la IER Villanueva y la IE Llanos de Cuivá presentan una versión del año 2020, lo cual sugiere una falta de actualizaciones en los últimos 5 años. En los tres (3) documentos analizados se evidencia un diagnóstico enfocado principalmente en el contexto de las Instituciones Educativas principales, sin detallar las problemáticas de los territorios de las sedes rurales. Además, se identificó que estos PRAE están orientados específicamente en abordar aspectos relacionados con el tema de la contaminación y los residuos sólidos, lo cual, si bien es importante, no permite que se visibilicen y se analicen de forma crítica otras problemáticas del territorio, tal y como se describe en el siguiente apartado de la revisión documental de la I.E Llano de Córdoba por López Muñoz (2026)

El PRAE prioriza problemáticas del entorno como los residuos, agua y zonas verdes. No aborda con la misma claridad otros problemas rurales potenciales (erosión, uso del suelo,

⁵ Se retoma la versión de las cartillas de Escuela Nueva del año 2013, la cual coincide con la edición que actualmente tienen las tres instituciones educativas participantes del proyecto.

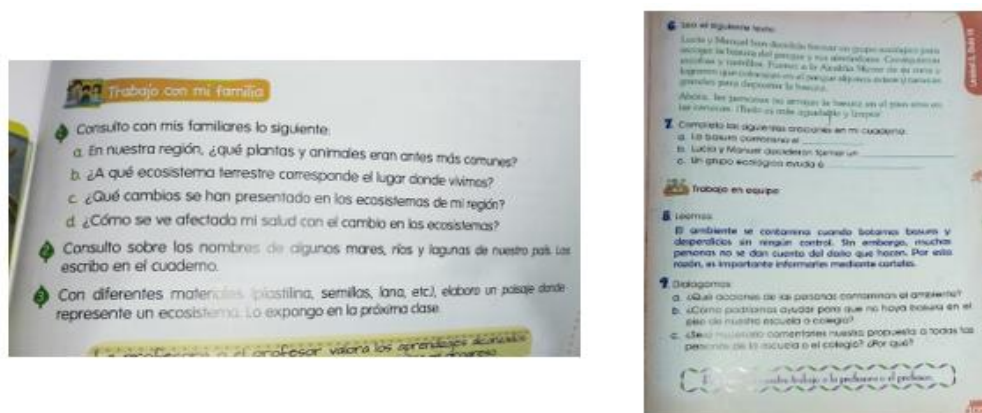
impactos de actividades extractivas o agroindustriales) que podrían ser relevantes según el contexto de cada sede rural. (p.14)

En este mismo orden de ideas, encontramos que estos documentos proponen una transversalización con otras áreas —sin especificar cuál de estas ni las actividades específicas con la que se pretende abordar la Educación Ambiental desde una perspectiva más integral—.

Con respecto a las cartillas de Ciencias Naturales del modelo escuela nueva (ver Figura 14), se pudo identificar que el territorio es abordado de forma transversal desde algunas temáticas y actividades planteadas, tales como observaciones, producciones orales y escritas, a partir del medio que los rodea, creación de huertas escolares, reconocimiento de fauna e integración del núcleo familiar de los y las estudiantes con actividades que aportan a la memoria comunitaria y a la vinculación de las familias con la escuela. Sin embargo, consideramos que estas cartillas no retoman el territorio como uno de sus ejes estructurantes, sino que lo articulan como un complemento de otras actividades, lo cual limita que los niños y niñas se apropien de su territorio y construyan sus aprendizajes a partir de este. Dado el análisis, dichas cartillas obtuvieron una valoración media por factores asociados a su falta de pertinencia en la Educación Ambiental y escasa actualización. Ahora bien, aunque en el año 2020 la Fundación Escuela Nueva lanzó una nueva colección de cartillas, en la actualidad aún existen sedes, como La Solita en Yolombó, entre otras, donde este material no ha llegado, ni se han desarrollado las capacitaciones propias requeridas para la adecuada implementación del modelo Escuela Nueva.

Figura 14

Actividades de las guías de trabajo en Ciencias Naturales grado 5° y 1°



Nota. Tomado de Guías de aprendizaje “Escuela nueva, Escuela activa” Antioquia la más Educada. Gobernación de Antioquia. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. 2013.

De acuerdo con lo anterior, los niños y las niñas presentan un interés innato sobre el territorio, identificando los elementos físicos que les rodea, tales como montañas, árboles, mangas y especialmente, las fuentes hídricas, lo que desde su experiencia les permite comprender estos términos y asociarlos con la realidad de su entorno. Además, esta conciencia los lleva a tener un cierto grado de criticidad al lograr identificar la manera como algunas prácticas económicas o incluso de mal manejo de residuos orgánicos e inorgánicos han afectado el entorno que les rodea. Asimismo, si bien reconocen el espacio y su vínculo con él, también hacen parte de una cultura en la que, en ocasiones, de manera inconsciente, contribuyen al deterioro del entorno, ya sea a través de la disposición inadecuada de residuos o al participar en actividades como el “miniar”, siendo una figura propia del entorno, ya que los niños y niñas no solo reciben formación de parte de la escuela, sino que también heredan las prácticas culturales de sus familias, aunque en su mayoría no presentan un arraigo consolidado al territorio —al provenir de distintos lugares del departamento de Antioquia—. Aunque, el hecho de que los niños y las niñas ya logren identificar la relación entre lo humano, así como el espacio geográfico y presenten actitudes críticas ante ello, es evidente su proceso de transformación. A partir de este análisis, se sugiere profundizar en reconocer el territorio no solo como un espacio físico, sino en que debe incorporarse a los saberes, experiencias y tradiciones que constituyen una comunidad, siendo necesario llevar a cabo una articulación desde los proyectos PRAE de cada institución, incorporando capacitaciones a los

docentes rurales así como actualizaciones a las cartillas de Escuela Nueva atendiendo a las nuevas dinámicas de los territorios. Los documentos analizados se pueden evidenciar a través del siguiente enlace: <https://n9.cl/0cyra0>

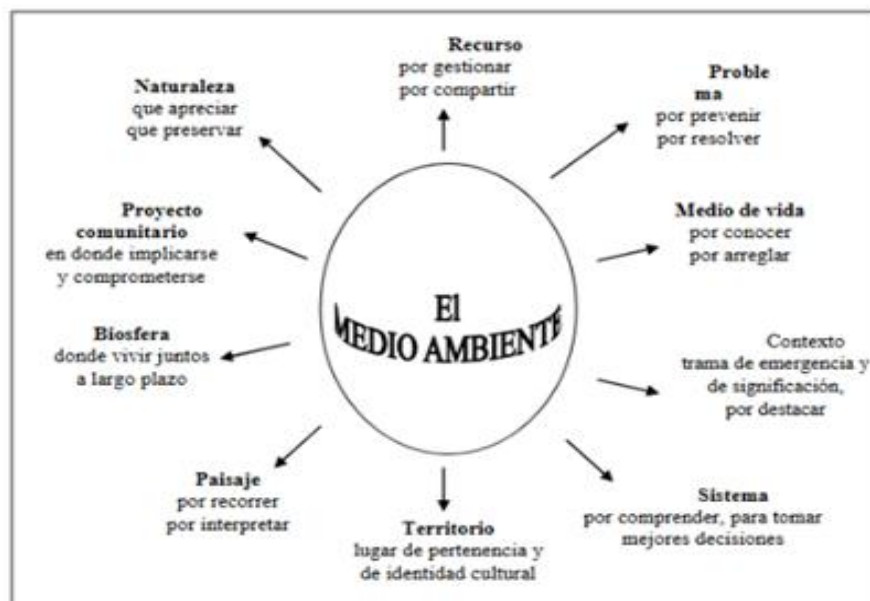
6.2 Educación ambiental

Con respecto a la categoría de Educación Ambiental - EA, fue asumida en la presente investigación como un proceso dinámico y transversal que posibilite a los estudiantes acercarse y comprender las relaciones de interdependencia entre lo ambiental, lo social y lo cultural en sus contextos rurales. Por lo tanto, esta perspectiva se vincula de manera directa con el objetivo específico relacionado con la identificación de los recursos didácticos propuestos para el modelo Escuela Nueva, tales como guías de aprendizaje, desde una perspectiva de Educación Ambiental y conocimiento territorial, analizando su pertinencia frente a las demandas actuales de la educación primaria. De este modo, al realizar el análisis correspondiente de la categoría, consideramos pertinente profundizar en aspectos relevantes tales como: las prácticas ambientales y conservación, problemas ambientales y material didáctico para la Educación Ambiental. Los aspectos anteriores fueron abordados como subcategorías, buscando comprender la Educación Ambiental desde las miradas, opiniones, actitudes, aptitudes, conocimientos y realidades vivenciadas por los niños y niñas participantes de cada una de las sedes educativas.

Como punto de partida, es necesario comprender la relación de los y las estudiantes con su entorno, por lo que es fundamental retomar lo planteado por Sauvé (2003) al aseverar que la EA no es un objeto cerrado; por el contrario, es una construcción social y cultural donde el medio ambiente puede ser representado y percibido de múltiples formas tal y como se aprecia en la Figura 15.

Figura 15

Representaciones del medio ambiente



Nota. Perspectivas curriculares para la Educación Ambiental: de la educación en el ambiente a la educación para el ambiente. Tomada de Sauvé (2003). Recuperado de <https://studylib.es/doc/5765039/sauv%C3%A9--lucie--2003-?p=4>

Estas percepciones emergieron con sentido y significado para los niños y las niñas en la interacción y aplicación de las actividades propuestas en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica (fanzine, cuaderno viajero, inventario de especies de fauna y flora, cartografía socio-ambiental, experimentos sobre la contaminación del suelo, de la temperatura, la cobertura vegetal y juego de la cadena alimenticia). Entre las representaciones del medio ambiente que emergieron con mayor claridad en las producciones de los niños y niñas, se identificaron la naturaleza — como fuente de vida y sustento—, la percepción de animales y plantas —como seres que requieren cuidado y respeto—; además de la valoración del agua y el suelo —como elementos esenciales para la supervivencia—.

Paralelamente, los niños y las niñas evidenciaron nociones sobre contaminación y riesgo, vinculando asuntos relacionados con residuos, cambios de temperatura y pérdida de cobertura vegetal con daños observables en la flora y la fauna. Del mismo modo, a partir de los experimentos y del juego de la cadena alimenticia, surgieron de manera complementaria, comprensiones de

causa y efecto sobre relaciones tróficas y funcionamiento de los ecosistemas. En cuanto a las actividades de cartografía socio-ambiental e inventario de especies, emergen representaciones del territorio como lugar de pertenencia e identidad cultural, donde las prácticas familiares y comunitarias influyen en la forma de valorar y proteger el entorno.

De manera general, estas producciones escolares presentan una conexión con el cuidado de la naturaleza, siendo, por consiguiente, una mirada funcional a través de la cual demuestran el uso de los recursos naturales con fines extractivistas sin dejar de lado una postura crítica emergente que les permite identificar las causas humanas y las consecuencias del deterioro ambiental. Esto sugiere que las actividades y estrategias didácticas planteadas y ejecutadas, promovieron aprendizajes conceptuales, capacidad crítica orientada a la acción colectiva comunitaria, la conservación ambiental y la relación de las personas con su entorno natural, en consonancia con la perspectiva de Educación Ambiental crítica propuesta por Sauvé (2003).

De este modo, la EA en los contextos rurales en el nivel de educación básica primaria en Colombia, presenta diversas potencialidades vinculadas al medio natural local como lo son: la biodiversidad, las experiencias previas de la relación de los estudiantes y el contacto directo con la naturaleza, los saberes tradicionales campesinos y la observación de diversos ecosistemas, así como los factores bióticos y abióticos. En contraste con lo anterior, también enfrentan desafíos, derivados de actividades económicas propias de cada territorio, dentro de las que se encuentran la agricultura extensiva, la minería, la deforestación, los monocultivos y la ganadería extensiva. Lo anterior, evidencia la necesidad de proponer enfoques pedagógicos contextualizados, participativos y articulados a las políticas públicas nacionales y estrategias departamentales, municipales, comunitarias y privadas que fortalezcan la EA.

En este sentido, se observó de manera recurrente que las prácticas económicas de las comunidades pertenecientes a las tres sedes educativas se contraponen con los discursos ambientalistas, sostenibles, de conservación y preservación que debe promover la escuela. Tal es el caso de la minería de aluvión, o la expansión de la frontera agrícola —por mencionar algunos—, ya que cuando resultan ser la única fuente de empleo y sustento económico del núcleo familiar de los y las estudiantes, se crea una tensión de sus valores, al evidenciar que la escuela enseña a proteger la biodiversidad, pero la economía familiar depende de estas actividades extractivistas.

De acuerdo con nuestro enfoque investigativo, consideramos que este reto pedagógico en la EA es una oportunidad para que la escuela se convierta en un espacio de mediación comprensiva ante las realidades estructurales de cada territorio, generando espacios para el diálogo de saberes escolares, sociales, culturales y científicos, favoreciendo un ambiente de aprendizaje y de reflexión crítica sobre las tensiones y las realidades de cada comunidad.

Así las cosas, uno de los análisis sobre estas definiciones surge de la lectura de las actividades planteadas por los docentes en las tres sedes educativas, en donde a partir de esos saberes previos se logró identificar que, para los niños y niñas, el ambiente y la naturaleza tienen otras definiciones asociadas con los fenómenos que ocurren en los diferentes contextos:

El "ambiente" está muy relacionado con la naturaleza y la sensación térmica del lugar, porque para la mayoría hubo una constante entre el frío y el calor, dado que esta zona es fría para ellos prima esa definición, además de que algunos manifiestan que es también cuidar las plantas. En cuanto a la naturaleza se evidencia en sus cortas respuestas una visión de que los "animales", las "plantas" y los "árboles" hacen parte de esa naturaleza que los rodea, ambos términos para ellos están ligados con la vegetación del lugar. (DP_Z_10. 11. 2025)

De manera complementaria, los niños y las niñas dentro del espacio pedagógico han logrado interiorizar elementos propios del pensamiento científico, especialmente en el campo de las Ciencias Naturales. La observación directa y poder vivenciar cada una de las actividades, les ha permitido ir aprendiendo a través de la experimentación, analizando aspectos como el estado de las quebradas, su temperatura y niveles de contaminación. En consecuencia, han desarrollado habilidades para analizar, plantear hipótesis y llegar a conclusiones luego de interactuar con el entorno.

Un ejemplo de ello se presentó, en una salida pedagógica, donde los niños y las niñas tuvieron la experiencia de sentir el agua de las quebradas, tratando de identificar las causas de su temperatura, ya que en una de ellas se sentía más fría y en la otra más caliente, a pesar de que la vereda se encuentra en clima cálido. Esta situación los llevó a indagar acerca de la relación entre la altura y la temperatura, concluyendo que una de las fuentes hídricas nace en una montaña mucho más alta que la otra. Esta experiencia se puede evidenciar en la Figura 16.

Figura 16

Experimento vivencial sobre la temperatura de dos fuentes hídricas



Nota. Planteamiento de hipótesis científicas a partir de la experimentación de dos quebradas con diferentes temperaturas. Fuente: archivo de la investigación (2025).

Sumado a lo mencionado líneas arriba, se realizó un experimento para identificar los niveles de contaminación de cada una de las fuentes hídricas. La experiencia quedó reflejada en el diario pedagógico de Deisy Carolina, detallando expresamente que:

Con dos botellas de agua, cada una con elementos que se le sumaban al agua se inició el experimento; el primero de ellos solo tenía tierra, mientras que el otro tenía tierra y contaminación. En el experimento se pudo observar la manera en que el agua lograba pasar por la tierra más rápido, que cuando pasaba con agua, tierra y basura, lo que muestra que el agua contaminada por desechos plásticos, entre otros, es más propensa a producir inundaciones, además de que el agua contaminada tenía un aspecto feo y con mal olor, lo que acaba con la vida en estas fuentes hídricas. (DP _ DC _ 13.11. 2025)

El anterior ejercicio experimental, permitió que los y las estudiantes llegaran a conclusiones acerca de los agentes contaminantes del agua, las diferentes densidades según los grados de contaminación y la diferencia en calidad del agua por textura, color, olor y apariencia, lo que implicó la utilización de los cinco sentidos. El carácter vivencial y sensorial de la actividad,

permitió que el aprendizaje fuera mucho más significativo, introduciendo a los niños y las niñas en procesos de investigación científica escolar.

6.2.1. Prácticas ambientales y conservación

Observamos una tensión entre el saber cotidiano y el desarrollo de actitudes encaminadas a la conservación ambiental en los niños y niñas participantes de la presente investigación. Si bien los estudiantes participan en actividades prácticas y experimentales como el "juego de la cadena alimentaria" y algunos reflejan la comprensión de conceptos como el de equilibrio ecológico como concluyó Sebastián de 5° grado: "Sin el tigre, los demás animales hacen fiesta y acaban con el monte", también reconocen que persisten y se mantienen acciones desfavorables sobre la naturaleza en su comunidad. Por ende, la conservación surge como una necesidad de adoptar y arraigar saberes en el contexto rural para generar un sentido de corresponsabilidad colectiva y comunitaria.

A partir de lo observado en el cuaderno viajero, se evidencia que la mayor parte de la población de la vereda La Solita es relativamente reciente, dado que la construcción de la represa Porce II se convirtió en un factor determinante para la llegada progresiva de habitantes provenientes de distintas zonas del departamento e incluso de otras regiones del país. Sin embargo, en las voces de muchas familias se pueden evidenciar recuerdos y narrativas que demuestran arraigo hacia el territorio y la creación de vínculos e imaginarios que se relacionan con las vivencias en la vereda la Solita.

Algunas personas encontraron en la Solita, un refugio ante la violencia paramilitar que azotó el nordeste antioqueño durante los años 2000, ya que podían trabajar en la realización de la represa. Doña Marleny Sierra narró en el Cuaderno viajero que su “abuelo salía a vender revuelto a los ingenieros italianos que estaban haciendo la represa y logró conseguir un trabajo sacando arena para la represa y la creación del corregimiento Villanueva”. Esta realidad la vivieron como desplazados por la violencia, pero el hecho de haber encontrado un trabajo digno les permitió que construyeran casas, cuidaran sus hijos e hijas y tejieran una relación directa con el territorio y sus recursos naturales.

Por su parte, Sandra Márquez, manifiesta un vínculo estrecho con la vereda, señalando que en el casco urbano de Yolombó no contaban con empleo, lo cual generaba múltiples dificultades, ya que tenían una niña de 4 meses. Doña Sandra afirma que “Llegamos a trabajar en la finca San Ignacio. Allí ordeñamos vacas, hacíamos queso y guadañábamos” a partir de esa experiencia, empezaron a independizarse y con la ayuda de la comunidad, lograron construir su casa con madera inmunizada y mejoraron su calidad de vida. Es por ello por lo que esta familia que está presente en la vereda desde el 2008, ha logrado consolidarse en el territorio, tejiendo lazos comunitarios y desarrollando todo un constructo social entorno a la vereda, construyendo así un fuerte arraigo. En la Figura 17 podemos apreciar una representación gráfica del entorno natural que se encuentra cerca de la casa de la familia Márquez y de la Institución Educativa Rural Villanueva, sede La Solita en donde se puede apreciar un lago en el cual habitan especies que despiertan profundamente la curiosidad de niños y adultos de la vereda; en este se han avistado moluscos, peces y aves de distintos tamaños.

Figura 17

Representación gráfica del entorno natural y agrícola de la IER Villanueva, sede La Solita



Nota. Representación gráfica de la familia Márquez registrada en el cuaderno viajero de la IER Villanueva, sede La Solita.

Estos dos ejemplos, hacen parte de la construcción de identidades familiares y comunitarias que poco a poco se han ido tejiendo en el territorio, dotándolo de una serie de simbolismos e identidades que partieron principalmente del agradecimiento al espacio geográfico que les permitió

vivir con calidad, construir sus casas, conseguir trabajo, contar con acceso a educación y tranquilidad. Aunque actualmente la extracción minera en las fuentes hídricas está cobrando cada vez fuerza en territorios como el de la vereda La Solita de Yolombó, —la cual no ha tenido una tradición minera como si la tiene a nivel histórico la vereda Chorro de Lágrimas—, es importante continuar fortaleciendo el pensamiento crítico en los niños y niñas de estas sedes en torno al medio ambiente que les rodea, las problemáticas, recursos e importancia de su conservación.

6.2.2. Problemas ambientales

Durante la elaboración de la cartografía socio-ambiental, los estudiantes señalaron con una "equis roja" o “un punto rojo” la contaminación por minería, la deforestación y la caza, la expansión de cultivos, la ganadería extensiva y la contaminación ambiental. Por ejemplo, Matías del grado 5°, aportó una visión realista sobre la situación del agua en su vereda al mencionar el hábito de algunas personas de la comunidad de "tirar animales muertos a la quebrada", evidenciando cómo los desechos domésticos y residuales van directamente a las fuentes hídricas de la vereda.

Al respecto Maximiliano del grado 4° dijo: “yo vi que, a un lado de la quebrada, donde está el puente del Ataque, tiraron unas basuras y escombros y eso no se debe hacer”, lo cual generó una discusión durante la actividad de la cartografía ambiental, puesto que los estudiantes manifestaban preocupación ante la contaminación de la quebrada y su afectación a la calidad del agua. Asimismo, Samara del grado tercero manifestó “yo vi que en la finca de don Antonio están mineando, y la quebrada se pone muy oscura”, comentario que es complementado por María José diciendo “yo veo que una máquina saca mucha arena y hace mucha bulla en la quebrada”.

Las anteriores voces infantiles, son testimonios situados que revelan cómo los estudiantes perciben la interdependencia entre las prácticas humanas y el deterioro ambiental. Al narrar, por ejemplo, que “tiraron animales muertos a la quebrada” o que “la máquina saca mucha arena y hace mucha bulla”, los niños y las niñas articulan observación empírica y vivencial y afecto por el lugar y una atribución de causas, por lo que abre un espacio pedagógico para el análisis crítico desde la perspectiva de la EA, ya que estas problemáticas funcionan como puntos de partida didácticos que

permiten transitar de la percepción (experiencia sensorial) a la comprensión (acomodación conceptual) y por último a la acción (proponer posibles soluciones desde el agenciamiento infantil) desde un enfoque que consolide la EA en una praxis situada que articula saberes, valores y acciones orientadas a la protección y la justicia ambiental.

6.1.3. Material didáctico para la educación ambiental

El análisis de material didáctico para Educación Ambiental en la básica primaria rural, se proyectó como un horizonte de sentido al permitir acercarnos a los materiales y herramientas que los y las docentes tienen a su alcance para mediar y facilitar el proceso educativo con respecto a las ciencias naturales y EA, planteado desde el modelo flexible de escuela nueva, propio de las ruralidades, como los son las cartillas o guías de aprendizaje, el PRAE como estrategia pedagógica que otorga sentido institucional a los respectivos recursos que se dispone y los inventarios de fauna y flora que actuaron como evidencia tangible del potencial de biodiversidad con que cuenta cada contexto rural.

Para profundizar en ese horizonte de sentido, fue necesario articular con claridad cómo los recursos disponibles (cartillas, guías, PRAE e inventarios de fauna y flora) sirven como puntos de partida para repensar la enseñanza de la Educación Ambiental en la escuela rural; esto nos conlleva a cuestionar prácticas rutinarias (por ejemplo, la enseñanza centrada en conmemoraciones puntuales relacionadas con el Medio Ambiente) y promover la construcción conjunta de materiales propios que respondan a las dinámicas y saberes contextuales, orientados a la conservación de los recursos naturales presentes en cada territorio. En cuanto a la mediación docente debe privilegiarse la adaptación y la pertinencia, es decir, el de revisar las actividades propuestas en las cartillas, ajustando los contenidos a las realidades contextuales, como se evidencia con la actividad de los inventarios de especies nativas, utilizado como un recurso didáctico para proyectos escolares vinculados con el territorio; por ende, en el caso del PRAE dejaría de ser solo una estrategia institucional y daría paso a interpretar su funcionamiento en el marco dinámico que legitima y potencia prácticas pedagógicas contextualizadas y sostenibles.

En contexto con lo anterior, a continuación, se presentará la interpretación y análisis de los resultados obtenidos a partir de la revisión documental de las cartillas de ciencias naturales y los PRAE de las tres Instituciones Educativas.

Tabla 3

Revisión documental de la cartilla Ciencias Naturales Escuela Nueva (versión 2013)

Revisión documental de la cartilla Ciencias Naturales Escuela Nueva (versión 2013)					
Criterio de Análisis	Grado 1°	Grado 2°	Grado 3°	Grado 4°	Grado 5°
1. Enfoque ambiental					
Presencia de contenidos de EA explícitos	Bajo	Medio	Medio	Alto	Medio
Enfoque de la EA	Bajo	Medio	Medio	Alto	Medio
Relación ciencia, ambiente, sociedad	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio
Promoción de valores ambientales	Bajo	Medio	Medio	Alto	Medio
2. Conocimiento territorial y contexto rural					
Referencia al territorio local	Bajo	Medio	Medio	Alto	Bajo
Inclusión de saberes tradicionales	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Bajo
Conexión con la realidad rural	Medio	Bajo	Bajo	Medio	Bajo
Uso de la salida de campo o entorno	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto

Nota. Resultado de la revisión documental realizada a las guías de aprendizaje de ciencias naturales desde el grado 1° hasta el grado 5° del modelo Escuela Nueva.

De acuerdo con la información de la Tabla 3, y teniendo en cuenta los criterios de análisis: presencia de contenidos de EA explícitos, enfoque de la EA, relación entre ciencia, ambiente y sociedad, promoción de valores ambientales, referencia al territorio local, conexión con la realidad rural y uso de la salida de campo o entorno desde una valoración baja (poca evidencia), media (presencia moderada) y alta (evidencia significativa), se observa que en referencia al territorio local y la inclusión de saberes tradicionales, se mantiene una tendencia mayoritaria en niveles “bajos” y “medios” en todos los grados de educación básica primaria, lo que sugiere una tensión entre lo que se enseña —el currículo—, y la realidad vivida por los estudiantes en sus comunidades rurales; esto indica que el conocimiento empírico del campesino o el habitante rural, es disruptivo del texto escolar, lo que puede conllevar a que los niños y niñas aprendan sobre la ciencia sin que se consideren reflejados como parte activa de ella.

En contraste, en la Tabla 4, se observa que en el grado 4° se presentan niveles “altos” en enfoque ambiental, relación entre ciencia, sociedad y referencia al territorio local. Sin embargo, los niveles “Bajos” en el Grado 5°, en cuanto al territorio local y saberes tradicionales, demuestra

una fragmentación en el conocimiento territorial, infiriendo un contenido estático y transitorio, lejos de transformarse en un eje transversal en la formación integral de los niños y niñas rurales.

Tabla 4

Revisión Documental Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)

Revisión Documental Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)			
CRITERIO DE ANÁLISIS	I.E. Llano de Córdoba	I.E.R Villanueva	I.E. Los Llanos de Cuivá.
1. Fundamentación del PRAE			
Diagnóstico ambiental	Medio	Medio	Medio
Coherencia con los fines de la EA	Alto	Alto	Alto
Articulación curricular	Bajo	Medio	Bajo
2. Relación ambiental y énfasis territorial			
Metodologías de investigación del territorio	Medio	Medio	Bajo
Temas específicos del territorio	Bajo	Bajo	Alto
Uso pedagógico del entorno	Medio	Medio	Bajo
Participación de la comunidad	Alto	Alto	Alto

Nota. Escala de valoración: Alto (alto nivel de desarrollo), Medio (nivel intermedio) y Bajo (nivel incipiente), según la información evidenciada en los PRAE revisados.

Para la revisión documental de los proyectos ambientales escolares de las IE Llano de Córdoba, IE R Villanueva y I.E. Los Llanos de Cuivá, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de análisis desde las valoraciones bajo (cumple parcialmente), medio (cumple) y alto (cumple satisfactoriamente): diagnóstico ambiental, coherencia con los fines de la EA, articulación curricular, metodologías de investigación del territorio, temas específicos del territorio, uso pedagógico del entorno y participación de la comunidad.

Un aspecto a resaltar es la metodología de investigación del territorio, cuya valoración es mayoritariamente “medio” o bajo”. Lo que sugiere esclarecer que, aunque se reconoce el entorno, desde el PRAE, no se están brindando las herramientas pertinentes para que los estudiantes puedan investigarlo y logren transformarlo. También se observa que la IE Llanos de Cuivá es la única sede que presenta una valoración “alta” en temas específicos del territorio, lo que demuestra una identidad institucional más arraigada a su geografía particular en comparación las otras dos Instituciones Educativas.

De manera general, las tres IE muestran un “alto” nivel en coherencia con los fines de la EA, participación de la comunidad, pero “bajo” o “medio” según la sede en articulación curricular. Por lo que sugerimos que esto es el resultado de una interacción entre la rigidez de los estándares nacionales y las limitaciones institucionales (tiempo, formación y organización), ya que los estándares tienden a priorizar contenidos y competencias nacionales homogéneas, lo que conlleva a las escuelas a “encajar” lo propio y particular dentro de marcos predefinidos. En cuanto al uso pedagógico del entorno y metodologías de investigación del territorio aparecen con valoraciones medio/bajo, sugiriendo actividades puntuales (salidas de campo, talleres, proyectos) más que una investigación territorial sostenida e integradora; esto reduce el papel escuela como simple consultora del territorio al no incorporarlo como matriz del conocimiento escolar.

Otra de las actividades diseñadas desde la secuencia didáctica fue “un inventario de especies de fauna y flora”, el cual fue implementado con el propósito pedagógico de relacionar y aprovechar las posibilidades que ofrece la ruralidad, con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la EA. Para ello, se propuso realizar un rastreo sobre las especies de fauna y flora que hacen parte de este territorio; en este sentido se recolectaron muestras de hojas de diferentes plantas las cuales pasaron por el respectivo proceso de prensado y análisis con los y las estudiantes. Esta actividad despertó la motivación y logró integrar a las familias, las cuales participaron de forma activa en la recolección de muestras de plantas y en la captura de fotografías de especies de animales avistados en la vereda. El propósito de esta actividad fue generar sensibilización frente a la biodiversidad presente en cada territorio, así como propiciar una discusión sobre la Educación Ambiental desde sus potencialidades y no únicamente desde sus problemáticas. No obstante, durante su desarrollo también emergieron análisis críticos en torno a ciertas especies, los cuales se abordarán más adelante.

En la Figura 18 se puede observar una muestra del inventario de especies de la vereda La Solita del municipio de Yolombó, Antioquia. Este lugar cuenta con vastas zonas de bosque y un buen número de fuentes hídricas, los cuales se convirtieron en escenarios propicios para el avistamiento de diferentes especies de fauna. En este contexto, fue posible registrar una amplia variedad de serpientes, lagartijas, aves, moluscos y mamíferos, entre ellos la “marteja”, una especie poco común en la vereda. Su avistamiento representó un hallazgo significativo para el inventario de especies y fortaleció la apropiación del entorno natural por parte de los y las estudiantes.

Figura 18

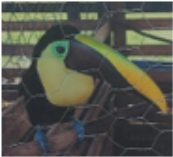
Muestra del “inventario de especies de fauna”

Especie (Nombre común)	Nombre Científico	Clasificación	Análisis de la imagen (Descripción)	Función ecológica identificada
Iguana 	<i>Iguana/ iguana</i>	Reptil	Foto entre la tierra y el pasto, cerca de árboles, entre los cuales puede trepar y camuflarse.	Es un herbívoro, dispersor de semillas.
Marteja 	<i>Potos flavus</i>	Mamífero omnívoro.	Avistada en la orilla de una quebrada, refugiada entre las rocas. Su aspecto es similar al de la zarigüeya.	Regula las poblaciones de otros animales y ayuda a la dispersión de semillas.

Nota. Foto del inventario de especies de fauna avistadas por los estudiantes y familias de la I.E.R. Villanueva, sede La Solita. Fuente: archivo de la investigación (2026).

En el caso de la vereda Chorro de Lágrimas del municipio de Remedios, Antioquia, a partir del registro fotográfico de algunas especies de fauna avistadas generalmente en potreros, árboles, quebradas, caminos y bosques, realizado por estudiantes y familiares, se demuestra la biodiversidad del territorio. A partir de lo anterior, se reconoce la necesidad de conservar sus corredores biológicos para mantener la sustentabilidad en este entorno rural, ver Figura 19.

Figura 19
Muestra del “inventario de especies de fauna”- Vereda Chorro de Lágrima

Especie (Nombre común)	Nombre científico.	Clasificación.	Análisis de la imagen.	Función ecológica identificada.
Oso perezoso de tres dedos 	<i>Bradypus variegatus</i>	Mamífero	Oso perezoso de tres dedos con pelaje grisáceo, trepando entre vegetación verde, avistado cerca de un potrero de una finca.	Reproducción y vida en el dosel de los árboles.
Tucán 	<i>Ramphastos toco</i>	Ave	Tucán con cuerpo negro y pecho amarillo, visto a través de una malla metálica de una jaula.	Dispersor de semillas.
Morrocoy 	<i>Chelonoidis denticulata</i>	Reptil	Tortuga terrestre con caparazón oscuro, con marcas amarillas y patas marcadas de amarillo.	Carroñera y dispersora de semillas.

Nota. Foto del inventario de especies de fauna avistadas por los estudiantes y familias de la Vereda Chorro de Lágrima. Fuente: archivo de la investigación (2026).

En el caso de la I.E Llanos de Cuivá, al ser una zona un poco más urbana, sus especies no son tan vastas ni tan variadas, siendo para los niños y niñas muy común ver animales domésticos y árboles frondosos en cantidades mínimas; es por ello por lo que su registro de especies es más común que en las otras sedes educativas, tal como se muestra en la Figura 20.

Figura 20

Muestra del “inventario de especies de fauna”- I.E Llanos de Cuivá

Especie (Nombre común)	Nombre científico	Clasificación	Análisis de la imagen (Descripción)	Función ecológica identificada.
 Vaca	<i>Bos primigenius taurus</i>	Bovino-mamífero	Foto tomada mientras pasta cerca de la casa, donde la cuidan y alimentan para ordeñarla dos veces al día, la primera en la mañana y la segunda en la tarde.	Es un mamífero, rumiante que produce leche para la alimentación de las personas y esparce con sus desechos semillas, abono y también contamina el aire.
 Roble de tierra fría.	<i>Quercus humboldtii</i>	Árbol robusto, hoja de caduca, madera dura y fruto en forma de bellota, con una amplia distribución en el hemisferio norte. Fagaceae	Foto tomada camino al colegio cerca del peaje, donde posan los pájaros, insectos y animales silvestres.	Es un árbol que protege, da sombra y controla los fuertes vientos. Su forma ovalada permite que las aves e insectos construyan sus nidos con tranquilidad, además sus semillas alimentan y se dispersan con facilidad.

Nota. Foto del inventario de especies de fauna avistadas por los estudiantes y familias de la I.E Llanos de Cuivá.

Fuente: archivo de la investigación (2026).

Con relación a esta actividad surgió una multiplicidad de ideas, aprendizajes y nuevas formas de ver, pensar, sentir y experimentar sobre el medio ambiente que rodea a los y las estudiantes, puesto que se despertó una mayor curiosidad por indagar sobre las especies que habitan el territorio, sus interacciones, y el rol que cumple cada especie para preservar el equilibrio de los ecosistemas. Además, las familias fueron un factor fundamental que posibilitó tener resultados favorables con respecto a esta estrategia, ya que facilitaron el material fotográfico y al igual que sus hijos e hijas, también se convirtieron en observadores de especies de fauna y flora desde cada espacio que les fue posible, como en sus casas, fincas, quebradas, montes y lugares de trabajo. Un ejemplo de esta articulación con las familias quedó registrado en el diario pedagógico de Nelson López, el cual describe la siguiente experiencia en la sede Chorro de Lágrimas:

La emoción fue colectiva al ver la foto de una serpiente equis enviada por el papá de un alumno desde la parcela, o el video borroso pero impactante de un oso hormiguero. Ya no era un dibujo en un libro ajeno; era la foto tomada por "mi tío" o "mi mamá", "mi papá". Esta validación familiar le dio un estatus y relevancia al conocimiento. DP_N_11.11.2025.

En esta misma línea, se pudo apreciar una profunda emoción en los padres, madres de familia y estudiantes al capturar fotografías de especies que no habían sido observadas anteriormente o que antes pasaban desapercibidas ante sus miradas, pero ahora ya era diferente ya que dichas especies se encontraban ante el lente de unos coinvestigadores. Por ejemplo, Milena una madre de familia de la sede La Solita, manifestó durante un conversatorio y socialización de las especies encontradas: “el otro día que salimos a bañarnos a la quebrada encontramos un animal muy raro, como parecida a una zarigüeya, pero todavía no me sé bien el nombre”, los niños y niñas se mostraron muy curiosos ante este relato, y ella les mostró la foto que logró tomarle, algunos decían que era una “chucha”, otros le encontraban parecido con un mono; así se formó un debate en clase y se quedó de investigar sobre el nombre común de esta especie con personas de la comunidad que ya tuvieran alguna referencia sobre este animal tan novedoso que se había convertido en objeto de preguntas, curiosidad e hipótesis sobre su posible nombre. Días después, Milena indagó que este animal es conocido en la vereda con el nombre de “marteja”.

Lo anterior muestra, cómo se trascendió de la sorpresa inicial, de una emoción compartida, a la transformación de una curiosidad investigativa y de sentido de pertenencia, en donde los y las estudiantes se sintieron protagonistas del conocimiento al identificar, preguntar y querer saber más sobre los animales que están a su alrededor. Facilitando el tránsito oportuno de la observación anecdótica a actividades de sistematización (registro, comparación de fuentes, consultas, socialización) que integran saberes familiares y escolares. Algo que consideramos muy importante es que quedó abierta esa ventana de la curiosidad hacia el entorno que los y las rodea, desde una perspectiva un poco más profunda y crítica.

Por consiguiente, de acuerdo con lo analizado en esta categoría, se sustenta que la Educación Ambiental, orientada desde un conjunto de actividades aisladas, está lejos de propiciar transformaciones significativas en los procesos educativos y en las comunidades. Por el contrario, debe cimentarse desde una práctica pedagógica intencional que integre y articule las potencialidades y retos del territorio, estrategias didácticas, los saberes cotidianos y tradicionales, el desarrollo de habilidades científicas y valores en los niños y niñas. De este modo, es necesario que los y las docentes que orientamos procesos pedagógicos en la educación básica primaria, nos involucremos con esta apuesta, reconociendo la complejidad socio-ambiental del territorio en donde se ubica la escuela y sus habitantes, cómo son las interacciones que se establecen allí, sus

fortalezas, aspectos a mejorar, para luego diseñar secuencias didácticas y estrategias pedagógicas que conecten con la investigación escolar, el accionar colectivo en pro de la conservación y preservación ambiental y, la resolución de problemas desde la mirada de los estudiantes y la reflexión crítica que permita el fortalecimiento de la Educación Ambiental desde prácticas escolares significativas e integrales.

6.3 Competencias comunicativas

En la categoría de competencias comunicativas, se analizaron las actividades propuestas en la secuencia didáctica, enfocadas en fortalecer los procesos de lectura, escritura y expresión oral en las tres sedes rurales de básica primaria que hicieron parte de este proyecto, abordando las competencias comunicativas de forma integral y transversal. A continuación, mediante la Tabla 5, se muestra un análisis sobre las actividades diseñadas desde la secuencia didáctica, los elementos en estas y las competencias comunicativas fortalecidas a partir de cada actividad.

Tabla 5

Actividades articuladas con las competencias comunicativas

Actividad	Gramatical	Sociolingüística	Estratégica	Discursiva
Fanzines	✓	✓		
Cartografía		✓	✓	✓
Cuaderno viajero	✓	✓	✓	✓
Herbario e inventario de especies	✓	✓	✓	✓
Experimentos	✓	✓	✓	✓

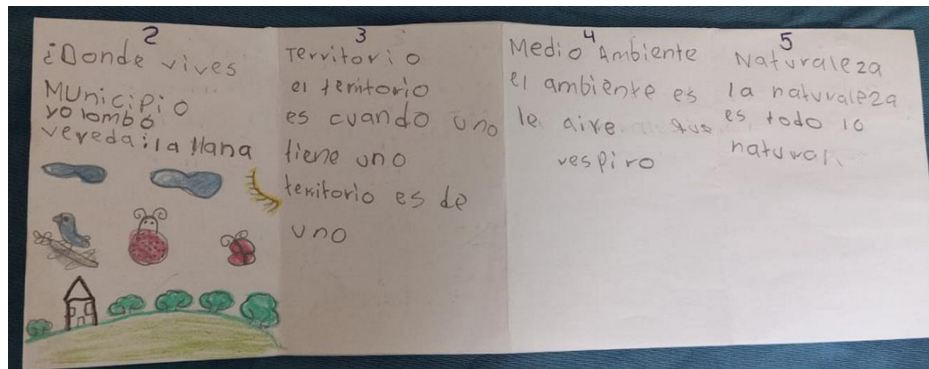
Nota. Relación entre las actividades desarrolladas y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

A partir del desarrollo de las anteriores actividades fue posible identificar las fortalezas y debilidades que presentan los y las estudiantes con respecto a sus competencias comunicativas. Estas no se abordaron de manera vertical, sino que se fueron fortaleciendo progresivamente mediante la articulación de diversos temas y usos de dichas competencias a través de la

construcción fanzine de saberes previos tal y como se aprecia a través de las Figura 21, Figura 22 y Figura 23.

Figura 21

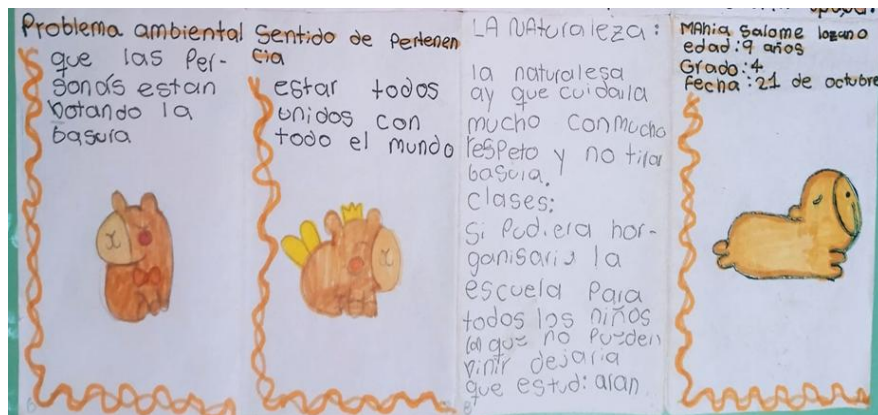
Fanzine de saberes previos



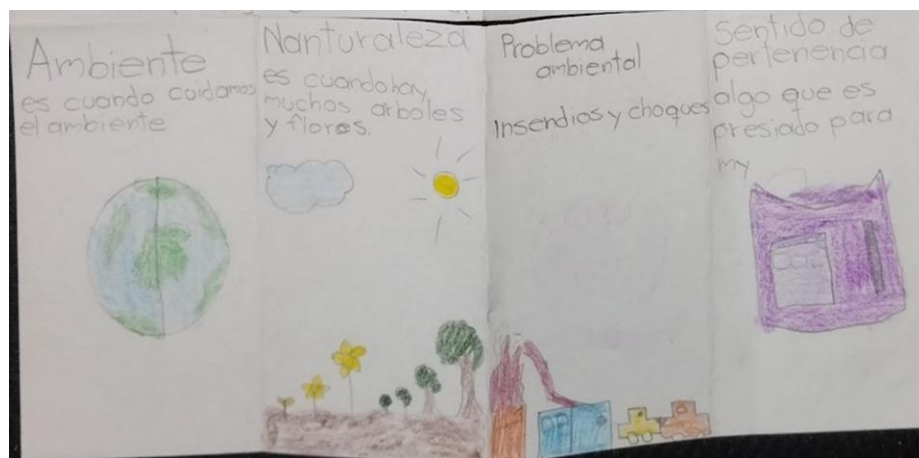
Nota. Fanzine de saberes previos elaborado por la estudiante Isabella de la IER Villanueva, sede La Solita.

Figura 22

Fanzine de saberes previos



Nota. Fanzine de saberes previos elaborado por la estudiante Mahía de la Llano de Córdoba, sede Chorro de Lágrimas.

Figura 23**Fanzine de saberes previos**

Nota. Fanzine de saberes previos elaborado por la estudiante Guadalupe, de la IE Llanos de Cuivá.

Los fanzine representados en las anteriores figuras fue el punto de partida para la ejecución de la secuencia didáctica e indagar sobre conceptos base de esta investigación, evidenciando fortalezas en la forma en que los y las estudiantes buscan establecer mediante la relación de los conceptos con su territorio lo que van identificando en las representaciones de elementos físicos y gráficos que en su mayoría hacen parte de su contexto, además de que se evidencia un acercamiento a la definición de estos conceptos, lo que a su vez refleja la apropiación inicial del territorio y las competencias comunicativas desde sus experiencias y conocimientos. Sin embargo, también se observan dificultades en la estructuración conceptual y la claridad en algunas definiciones, lo cual se ve reflejado en ideas inconclusas o muy limitadas, repetición de palabras o términos poco precisos para cada concepto.

Según el fragmento que se observa en uno de los diarios pedagógicos sobre los fanzines:

Existen limitaciones para escribir lo que se piensa porque cuando socializamos había más riqueza en sus palabras en el momento de expresar esas opiniones; los errores ortográficos y gramaticales dejan ver que es necesario fortalecer dicha competencia y brindar seguridad en los estudiantes para que reflejen en sus escritos lo que piensan, sienten y opinan con respecto a situaciones que afectan a toda la población de su contexto. DP_Z_10. 11. 2025

Desde otro de los aportes de los diarios de campo de Deisy Carolina, se puede observar que algunos estudiantes requirieron de apoyo para dar orden a la redacción de los conceptos, los cuales se construyeron inicialmente mediante una lluvia de ideas de una forma más fluida que en el momento de la escritura:

Esta actividad también permitió fortalecer la expresión oral y escrita, a partir de las opiniones que daba cada estudiante sin temor al error y de acuerdo con las narrativas de cada concepto, en los cuales también pude apoyarlos desde la redacción clara de sus ideas y algunos aspectos ortográficos en los cuales se evidenció algunas dificultades.
DP_DC_24.10.2025

De acuerdo con los DP_N_21.10.2025, DP_Z_10.11.2025 y DP_DC_24.10.2025, se pueden deducir patrones y situaciones similares en las tres Instituciones Educativas: En cuanto al componente de las competencias comunicativas, esta actividad ofreció una doble perspectiva sobre la:

Identificación de "errores gramaticales, de puntuación y ortográficos" en las transcripciones de las respuestas. Estas falencias en el componente lingüístico escrito son un reflejo directo de las áreas que el proyecto de investigación debe abordar para su respectivo análisis y comprensión de la situación observada. Y contrastando con lo escrito, se notó que, durante la socialización, los estudiantes "expresaron con mucha naturalidad las ideas que quisieron transmitir allí", lo que indica que la fluidez y claridad de la expresión oral puede estar significativamente más desarrollada y apropiada que la competencia escrita.

Cabe mencionar que mantener la atención de los niños y niñas durante la jornada para la implementación de las estrategias en la secuencia didáctica, es uno de los desafíos más importantes, debido a la ausencia de normas de urbanidad, respeto por los convenios en el salón, la opinión del otro y por el turno de la palabra, falta de cortesía, burla ante las respuestas de sus compañeros, uso de tono de voz adecuado, entre otros. Esto dificulta el proceso de interacción, evidenciando que el fortalecimiento de las competencias comunicativas debe tener un enfoque asertivo para lograr un avance; asimismo, es importante involucrar a los padres de familia para

que esto sea más efectivo y se refleje en el salón de clase, ya que finalmente el uso de la palabra enriquece la oralidad y fortalece la comunicación entre pares, considerando así que todos somos agentes transformadores de cambio en un espacio y lugar que requiere nuestra mayor atención ya que nos afecta a todos. DP_Z_10. 11. 2025

De acuerdo con lo descrito anteriormente, y desde la perspectiva de fortalecer y abordar las competencias comunicativas de forma integral, se plantearon actividades de campo de tipo experimental (ver Figura 24 y Figura 25) que motivaron y lograron captar la atención y el interés de los y las estudiantes en las cuales se promovió observación y el registro de información de forma escrita, haciendo énfasis en la importancia de atender a criterios de coherencia y claridad. Aunque esta actividad de escritura motivó en gran nivel a los y las estudiantes, también se pudo observar que algunos expresan sus ideas escritas con facilidad y preguntan sobre sus dudas ortográficas y gramaticales, lo que denota interés; no obstante, nos encontramos con estudiantes a los cuales les resulta difícil ordenar sus ideas y expresarlas con coherencia, por lo cual estos y estas estudiantes requirieron de un mayor acompañamiento para fortalecer sus competencias discursivas y gramatical.

Figura 24

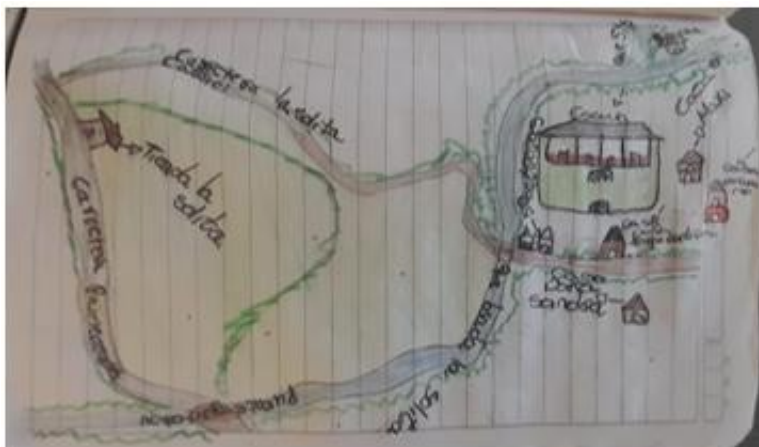
Salida de campo, observación e interacción con el medio que los rodea



Nota. Salida pedagógica con los niños y niñas de la IER Villanueva sede la Solita.

Figura 25

Registro del contexto y la cartografía individual



Nota. Dibujo de la observación y la cartografía realizada por del grado IER Villanueva sede la Solita.

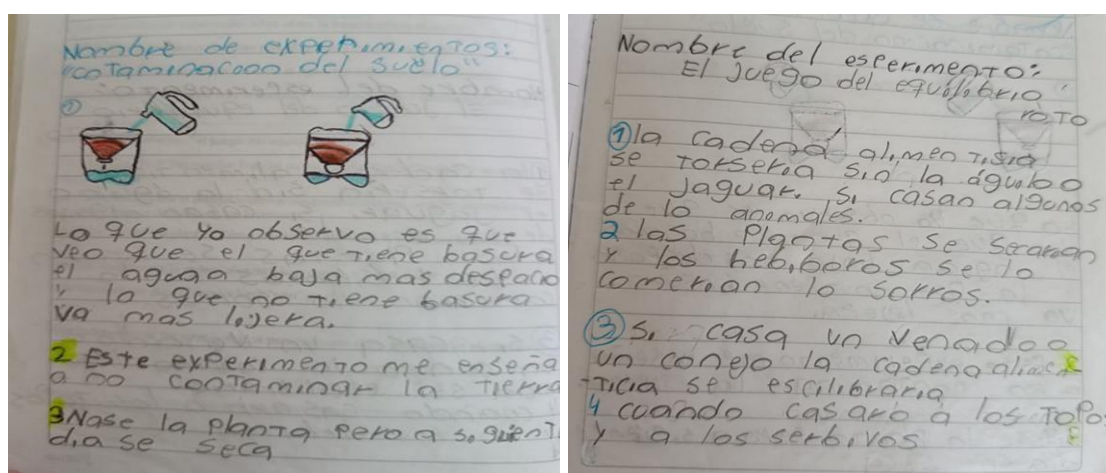
Además, se planteó una socialización de lo hallado a partir de estas experiencias pedagógicas experimentales fijando algunos criterios importantes al momento de expresarnos de forma oral, tales como coherencia, claridad en sus ideas y uso adecuado del lenguaje acorde al contexto comunicativo de esta actividad. A partir lo anterior, cada estudiante tuvo un espacio para compartir sus argumentos, explicarlos y en algunos casos, defenderlos, como fue el caso de Luciano, quien explicó su argumento sobre el porqué de la diferencia de temperaturas de los dos afluentes hídricos, diciendo: “es que como yo vivo en la vereda La Llanura, yo he visto que la quebrada de agua caliente nace allá y tiene un recorrido mucho más largo, y por eso es más caliente”. Guadalupe por su parte, argumentó, que “yo pienso que la quebrada de agua caliente tiene menos árboles a los lados y la de agua fría tiene más arbolitos”, Isabella por su parte dijo “es que una quebrada es más larga y la otra es más corta”.

A partir de estas exposiciones y tesis de los niños y niñas, se pudo determinar que algunos estudiantes tienen unos argumentos más sólidos y elaborados, cuestionándose de forma crítica sobre lo que existe a su alrededor; por otro lado, observamos estudiantes con respuestas y opiniones con poco análisis, por lo cual durante el desarrollo de las otras actividades se fueron motivando a través del planteamiento de preguntas e ideas. De esta forma se evidenciaron algunos avances con respecto a la competencia sociolingüística, puesto que las exposiciones partían de experiencias pedagógicas desarrolladas a partir de su territorio.

De acuerdo con la experiencia que vivieron los niños y niñas en su salida pedagógica, se lograron fortalecer diversos conocimientos, para lo cual se le asignó el nombre de: “el experimento de la contaminación del suelo”, y “el juego del equilibrio roto” con el fin de establecer — mediante actividades tangibles—, la importancia del cuidado del suelo, la conservación del medio ambiente y cómo mediante el reconocimiento del territorio se puede aprender sobre EA, tal y como se aprecia en la Figura 26.

Figura 26

Experimento La contaminación del suelo y el juego del equilibrio roto



Nota. Registro de observaciones y conclusiones de los y las estudiantes a partir de los experimentos realizados IER Villanueva, sede La Solita.

En la Figura anterior se observan hipótesis y conclusiones que los y las estudiantes plantearon y sustentaron con discursos argumentados en las evidencias, lo cual les permitió apoderarse sobre temas como medioambiente, contaminación, fuentes hídricas y equilibrio de cadenas alimenticias de su territorio, puesto que se logró entablar diálogos sugiriendo ejemplos de cadenas alimenticias en sus veredas, como en el caso de la sede Chorro de Lágrimas de Remedios, la cual posee gran variedad de especies, entre ellas el jaguar o “tigre” como suele ser nombrado por la comunidad, analizando el peligro de cazar esta especie, el desequilibrio en la cadena alimenticia y proponiendo acciones para su conservación. Todo esto en conjunto propició aprendizajes situados en sus espacios que aportaron al fortalecimiento de competencias como la discursiva, sociolingüística, estratégica y gramatical. Sin embargo, en esta actividad se pudo

observar algo similar a la del fanzine de saberes previos, puesto que a los niños y niñas tuvieron un mejor desempeño con respecto a competencias orales, denotando que — aunque en un menor nivel— aún persisten algunas dificultades para plasmar las ideas de forma escrita con coherencia y claridad.

Las diferentes actividades realizadas para la Educación Ambiental, tanto teóricas como vivenciales (ver Figura 27 y Figura 28), tuvieron un impacto significativo en los y las estudiantes. Por ejemplo, durante la creación de un mapa de la vereda con los puntos que ellos y ellas consideran más contaminados o afectados por diversas actividades, los niños y las niñas participaron de manera constante, activa, creativa y oportuna. En este proceso, dieron a conocer sus puntos de vista sobre las problemáticas ambientales, reconocieron los lugares donde se ubican sus viviendas e identificaron las fuentes hídricas que los rodean, así como las características del contexto en el que habitan; no obstante, lo que más sorprendió fue que Matías —un niño con déficit cognitivo leve—, fue quien más participó, estuvo activo y mostró interés y motivación hacia cada una de las actividades, como lo evidencia el diario pedagógico de Deisy Carolina, donde se afirma que:

Él se mostró muy coherente en su participación, escribió en el mapa y demostró que, durante este año, tuvo logros que no tuvo los tres años anteriores. Creo que esto se debe a dos factores fundamentales, el primero de ellos fue que encontró aprendizajes significativos, ya que se motivó a participar y aprender cuando se empezaron a realizar actividades de construcción colectiva relacionadas con su entorno y la naturaleza que lo rodea. Y también a un cambio en su entorno familiar, que le favoreció para centrarse y concentrarse mucho más. De hecho, durante esta actividad, fue el niño que más participó y lo hizo de manera constructiva, activa y coherente. DP_DC_30.10.2025

Además, el hecho de realizar actividades que implican exponer —como cuando en público se hizo el ejercicio de mostrar la cadena alimenticia adoptando un rol de dicha cadena para ejemplificar el animal correspondiente según su espacio—, hubo un alto grado de participación, levantando la mano y manifestando sus opiniones al respecto. Lo anterior, se puede evidenciar en el diario de campo de Deisy Carolina, donde se manifiesta que “ellos y ellas percibían mediante la vista la manera como se ubicaban los animales dentro de la cadena”. Es así como a través de una

actividad de exposición, se logra dejar huella para avanzar en el desarrollo de competencias discursivas, sociolingüísticas, estratégicas y otras habilidades.

Figura 27

Experimento “el juego del equilibrio roto”



Nota. Ejecución de un experimento tipo juego de roles sobre el equilibrio de las cadenas alimenticias en el territorio, IE Llano de Córdoba, sede Chorro de Lágrimas.

Figura 28

Conversatorio y registro de los experimentos



Nota. Exposición de registros orales y escritos a partir de las experiencias de campo con los experimentos, IER Villanueva, sede La Solita.

De acuerdo con el análisis anterior, es imperante reconocer que el territorio no es solo un espacio físico, sino todo aquello que se vive, se construye, se interpreta y evoca una serie de creencias, ideas y sentires. Los niños, las niñas y sus familias han ido tejiendo una serie de historias que entre todas se convierten en una urdimbre; es decir, un tejido conectivo, donde se entrelazan las construcciones de cada familia, generando una serie de identidades que crean comunidad, reconociéndose como personas con intereses y vivencias comunes, donde se construyen elementos de unidad que son cultura.

En esta misma línea, el PND 2022-2026 “Colombia Potencia mundial de la vida” (Departamento Nacional de Planeación, 2023), plantea que el territorio se debe tomar como un eje articulante de los procesos educativos, sociales y culturales; lo cual sugiere direccionar las prácticas educativas actuales hacia un enfoque de territorio; en este documento se destaca la importancia de adquirir y fortalecer la lectura, escritura, la oralidad y la adquisición de habilidades para la vida, además se tiene en cuenta el diálogo de saberes como una estrategia que aporta a la construcción de conocimientos colectivos y situados.

Por ello, producir escritos requiere de encontrar elementos significativos, es decir, que representen algo para las personas que están escribiendo. Es por ello por lo que a partir de las historias de las familias en los territorios, surgieron motivaciones hacia la escritura espontánea. El Cuaderno viajero se convirtió entonces en el elemento más importante para que las familias empezaran a escribir, ya que eran sus vidas, sus vivencias, sus intereses, sus motivaciones, sus alegrías e incluso angustias. Cada familia escribió su relación con el territorio, teniendo en cuenta las causas de su elección de este lugar para vivir, los retos a los que se tuvieron que enfrentar, las fortalezas que tenían para enfrentarlos, pero también sus dificultades. Es por ello por lo que en este cuaderno se escribió de manera sentida, con las emociones a flor de piel y todo aquello que refleja las vivencias de quienes habitan estos territorios y tienen un vínculo con este espacio geográfico. Ver Figura 29.

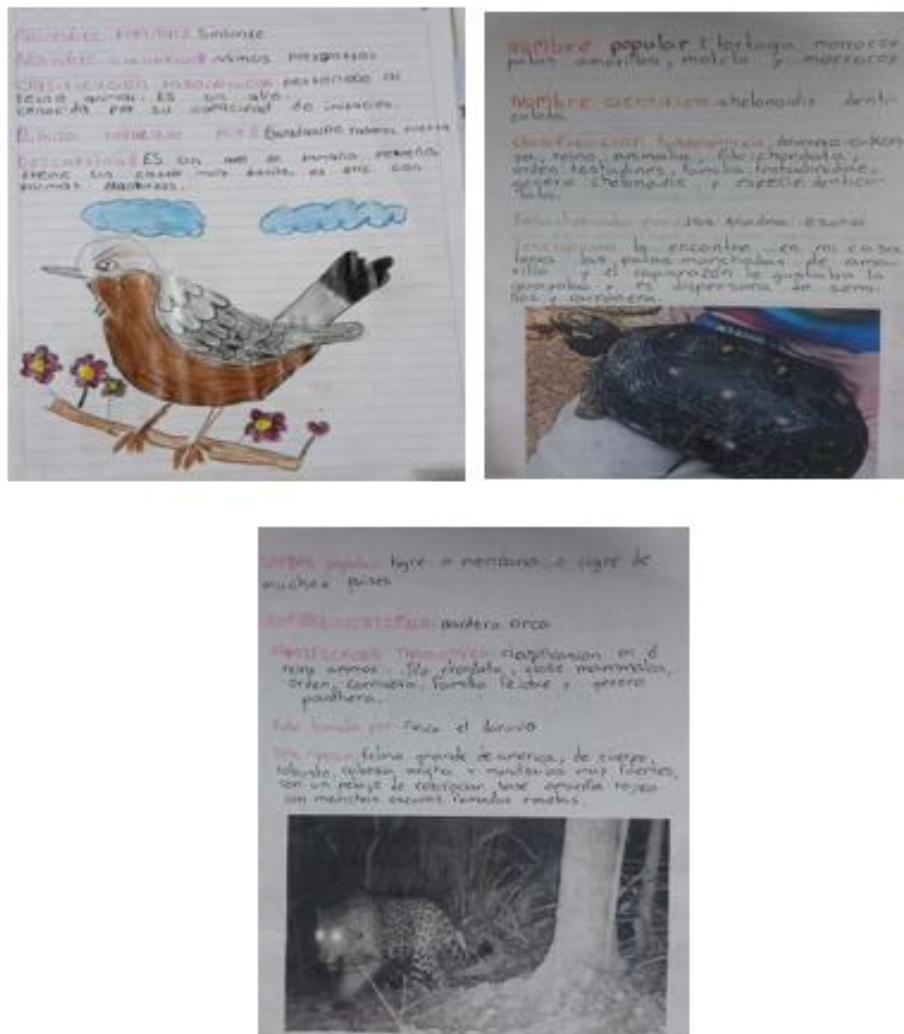
Figura 29**Relatos del cuaderno viajero**

Nota. Relatos de las familias y los estudiantes en los cuales comparten de forma oral y escrita datos históricos y socioculturales de la vereda Chorro de Lágrimas del municipio de Remedios.

También es importante destacar que los y las estudiantes escribieron a partir de lo que trabajamos en campo. Por ejemplo, construyeron sus propios conceptos sobre territorio, medio ambiente, sentido de pertenencia, naturaleza, realizaron entrevistas a familiares y adultos mayores con arraigo, redactaron informes finales de resultados de sus experiencias en campo, elaboraron preguntas sobre la fauna y la flora, las especies que estaban en peligro, entre otras cosas. A partir de sus experiencias, describieron las características y usos que se les dan a las diferentes plantas recolectadas para el herbario; además lograron escribir mediante otras estrategias diferentes al código escrito habitual, como lo fueron los dibujos, los cuales reflejaban sus ideas y evocaban sus interpretaciones del territorio, su parte natural y la intervenida por los seres humanos (ver Figura 30 y Figura 31). De esta manera, quienes aún no han adquirido el código escrito, o quienes, aun teniéndolo, se expresan mejor mediante el dibujo, han podido mostrar sus creaciones e interpretaciones de su territorio.

Figura 30

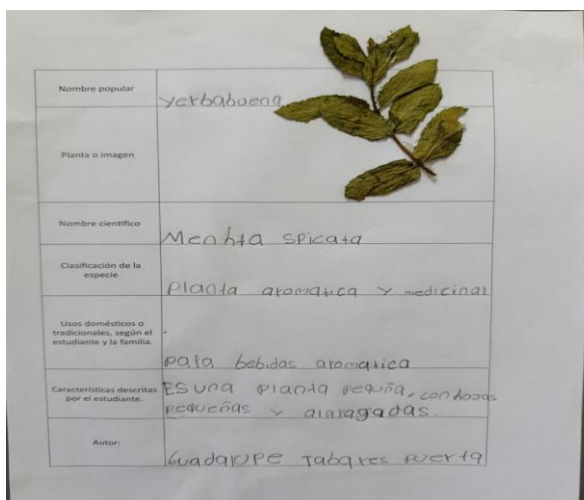
Inventario de especies avistadas por estudiantes y familias



Nota. Producción textual motivada a partir de la descripción de especies avistadas en los territorios, vereda Chorro de Lágrimas, Remedios, Antioquia.

Figura 31

Producción escrita a partir de la elaboración del herbario escolar



Nombre popular	Yerbabuenaa
Planta o imagen	
Nombre científico	Mentha spicata
Clasificación de la especie	Planta aromática y medicinal
Usos domésticos o tradicionales, según el estudiante y la familia.	Para bebidas aromáticas
Características descritas por el estudiante.	ES una planta pequeña, con hojas pequeñas y alargadas.
Autor:	Guadalupe Tabares Rentería

Nota. Producción escrita elaborada por la estudiante Guadalupe para el libro del herbario escolar, vereda La Solita, Yolombó, Antioquia.

A partir de las diferentes salidas y encuentros de carácter pedagógico, se crearon actividades que permitieran hacer uso de la palabra, brindando espacios que les permitieran expresar sus ideas, creencias y aprendizajes. En las actividades vivenciales, se hicieron encuentros que permitieron que cada estudiante diera su punto de vista, argumentando por qué creían que surgen fenómenos como: la contaminación de las fuentes hídricas, la caza y pérdida de fauna silvestre nativa, la tala indiscriminada de bosques y la relación entre entorno natural y transformación de este por la mano humana, siendo, por consiguiente, los principales ejes de conversación en los diferentes encuentros generados para ello.

La palabra fluyó de manera que logró sorprendernos. Niños y niñas que solían hablar poco, empezaron a argumentar el porqué de la existencia de la contaminación, cuestionando prácticas humanas que conducen a ello, pero a su vez, reconociendo que algunas actividades como la minería, son su fuente de vida material y su sustento familiar. Este elemento crea una sensación de dilema, lo cual es fundamental para crear pensamiento crítico, pues una solución sencilla no abarca lo profundo de una problemática como esta y requiere de un análisis muy fuerte. Es así como los argumentos a favor y en contra de la minería han ido emergiendo y, desde nuestro rol de no juzgar, hemos procurado conducir el dilema hacia una reflexión más profunda, fomentando el

debate, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento, así como el desarrollo de competencias comunicativas como la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Desde esta mirada, el territorio se ha convertido en un dispositivo poderoso para que los niños y las niñas empiecen a participar, dar sus opiniones, argumentar, defender sus ideas y comprender que no todo lo podemos valorar de manera maniqueísta —como si fuera solo bueno o malo—, sino que hay que entrar a comprender que hay matices que producen dilemas y que estos son fundamentales para generar soluciones colectivas y dialogadas.

Según Hymes (1971) no basta con conocer las reglas gramaticales de una lengua, lo cual se articula con esta investigación, ya que este autor manifiesta que también es indispensable comprender cómo y cuándo usar dichas reglas de manera adecuada en un contexto social. Es por ello, que la competencia comunicativa hace referencia a la capacidad integral de producir y entender enunciados pertinentes dentro de un marco cultural y situacional específico, articulando lo lingüístico con lo sociocultural. Consideramos que el territorio genera posturas, visiones, interpretaciones y reinterpretaciones de la realidad, convirtiéndose en ocasiones, en generador de habilidades para la vida.

Es por ello que a partir de diferentes exploraciones vivenciales como salidas de campo a las quebradas cercanas, la elaboración colectiva del mapa del territorio, las exposiciones y el cuaderno viajero, los niños y las niñas tuvieron que leer sus producciones a partir de los escritos que realizaron sobre la EA y el reconocimiento del territorio. De este modo, algunos estudiantes que presentaban dificultades para leer, como Matías, de la IER Villanueva, sede La Solita, lograron avances significativos. En su caso, al tratarse de un tema de su interés, comenzó a descifrar el código escrito y, después de varios años, inició su proceso de lectura. Aunque aún presenta dificultades, ya logra unir sílabas.

Teniendo en cuenta esta situación vivenciada por los y las estudiantes, es necesario traer en contexto algunas ideas que sustentan este proceso lector y escritural de acuerdo con Pujol (2003).

En la etapa de primaria, el alumnado inicia y consolida, progresivamente, los mecanismos que hacen posible la comunicación, mejorando su expresión, aprendiendo a descifrar y

comprender lo que lee...En las clases de ciencias de esta etapa es fácil oír expresiones del tipo “lo sabe, pero no sabe expresarlo”, “lo importante es lo que sabe, no como lo escribe”. (p. 155)

Así las cosas, la importancia de esta etapa en la formación de los niños y niñas hace una referencia importante sobre el proceso de aprender partiendo de los saberes previos y los conocimientos adquiridos en su cotidianidad. Partir de allí hace más significativo el trabajo para los estudiantes, es vivencial y confronta cada pensamiento y competencia que se busca fortalecer mediante las actividades a desarrollar con los individuos. También se manifiesta que “la educación científica debe potenciar el aprendizaje de las diferencias entre el lenguaje que hace posible la comunicación entre las personas y el que utiliza la ciencia para explicar los hechos y fenómenos” Pujol (2003, p.156).

De acuerdo con lo anterior, se pudo evidenciar en las distintas actividades, los estilos y formas de grafía que tienen los niños y niñas, además del relato y los códigos discursivos que ellos emplean para referenciar la información solicitada en cada actividad. Ver Figura 32.

Figura 32

Fanzine saberes previos



Nota. “Estudiante del grado 3-2. Mateo” IE Llanos de Cuivá.

La imagen, representa la forma en que un niño de 10 años expresa sus conceptos sobre diversos temas, abordados desde los saberes previos que este posee, y manifestando una opinión acerca de ello, teniendo un lenguaje escrito limitado pero que abarca la intencionalidad del trabajo

(define qué es Naturaleza: el viento y el cielo el agua el pasto los árboles los cantos de las aves).
Transcripción como se encuentra en la imagen.

Figura 33

Inventario de fauna y flora



Nota. “Estudiante del grado 4°. Danna Sofia Hoyos Piedrahita” I.E.R. Llano de Córdoba vereda chorro de lágrimas.

En el caso de la Figura 33, evidenciamos un concepto muy claro representado por Pujol (2003): “los escolares progresivamente deben darse cuenta de que ante una misma situación no pueden referirse a ella de igual modo, pues no es lo mismo comentarla entre ellos o hacerlo en la clase de ciencias” (p. 165). Por muy sutil que parezca esta afirmación, se puede visualizar la diferencia entre el lenguaje cotidiano y el científico, el cual y gracias al desarrollo de las competencias, fortalecen los procesos escritos de los niños y niñas; asimismo, en relación con el reconocimiento de su territorio, cada actividad fortalece los saberes previos y mejora la concepción de EA.

Figura 34

Herbario



Nota. Texto transcrito. Nombre popular: Guayabo. Nombre científico: *Psidium guajava*. Fuente: estudiante del grado 5° - Alexis Arroyave Contreras” I.E.R. Villanueva sede la solita.

De acuerdo con las competencias comunicativas que se buscó fortalecer, la Figura 34 representó la combinación de escritura tradicional, conocimiento empírico y descripción, lo que permite traer de nuevo unas palabras de Pujol cuando manifiesta “la descripción no puede situarse en la subjetividad de las sensaciones personales” (2003, p. 166). Por otra parte, “la descripción es una habilidad lingüística importante y es específica en muchas áreas de conocimiento, pues su intencionalidad está sujeta a las finalidades de cada disciplina” (2003, p. 166); Lo anterior indica que es la práctica y el conocimiento sobre un determinado tema lo que enriquece dicho ejercicio, lo cual se evidencia en los escritos, donde se observa una gran variedad y riqueza del lenguaje.

Por consiguiente, reconocer las competencias comunicativas como la trascendencia de una habilidad lingüística, lleva al reconocimiento de autores como Cassany et al. (2003) quienes definen la competencia comunicativa como “la capacidad de usar el lenguaje de forma crítica y significativa para leer, escribir, hablar y escuchar en una gran variedad de contextos sociales” (p. 84), lo que permite desarrollar las mismas en cada uno de los educandos de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

Por su parte, autores como Swaim & Canale (1980) amplían el concepto de competencias comunicativas al proponer que para comprender esta competencia, es fundamental considerar sus facetas, en particular, las que se encuentran interconectadas. Entre ellas, se distingue la dimensión gramatical, donde se refiere al conocimiento y aplicación de las reglas del idioma. Asimismo, la dimensión sociolingüística, destaca la habilidad de adecuar la expresión a las particularidades del entorno social y cultural. La dimensión discursiva, por su parte, se encarga de organizar las ideas de forma lógica y coherente. Finalmente, la dimensión estratégica agrupa aquellos recursos que permiten resolver eficazmente las dificultades que puedan surgir durante el proceso comunicativo, evidenciando los alcances de cada competencia trabajada.

Estos conceptos y cada una de sus interpretaciones, posibilitan un desarrollo de cada dimensión, logrando así, una asociación con el contexto, la cultura y los recursos que poseen tanto los niños y niñas como los padres de familia para lograr más y mejores avances en el discurso de los estudiantes. Complementariamente Hymes (1971) enfatizó que más allá del dominio gramatical, es crucial comprender cómo y cuándo usarlas de manera adecuada en un contexto social, articulando así lo lingüístico con lo sociocultural para producir y entender enunciados pertinentes.

De acuerdo con lo expuesto en esta categoría, consideramos que las competencias comunicativas no se deben encuadrar y abordar exclusivamente al área de Lengua Castellana en la básica primaria, puesto que cada espacio de la escuela y del territorio es una oportunidad para fortalecer estas competencias y habilidades. Con los aprendizajes situados en el territorio, es posible que las competencias comunicativas tomen un enfoque sociocultural, que conlleva a que los niños y niñas potencien sus competencias discursivas, estratégicas, socioculturales y gramaticales, produzcan textos situados en su contexto, creen significados y conocimiento de forma colectiva e individual, siendo así los y las sean protagonistas de sus aprendizajes. Por consiguiente, la escuela rural debe generar espacios para que los niños y niñas piensen de forma crítica sobre el espacio físico y cultural que les rodea, hagan su propia lectura del mundo, y evalúen así sus posibilidades y retos que se tendrá en un futuro.

En síntesis, el análisis revela que, si bien existe una alta coherencia teórica y una sólida participación comunitaria en la fundamentación de los PRAE de las Instituciones Educativas, aún

persiste una desconexión crítica en las cartillas de Escuela Nueva respecto al conocimiento territorial y la inclusión de saberes tradicionales, especialmente en los grados iniciales y finales de la educación básica primaria. Esta brecha entre la intención institucional y la herramienta didáctica limita el desarrollo de competencias comunicativas integrales, considerando que los estudiantes carecerán de contenidos que le permitan traducir su realidad rural y ambiental en un lenguaje académico significativo. Por tanto, fortalecer la EA en cada una de las ruralidades requiere una articulación curricular que reconozca el entorno como escenario y que a su vez lo integre como el eje central donde convergen el saber científico, la identidad territorial y las representaciones culturales de las subjetividades que cohabitan el entorno rural.

De esta manera, la EA, el conocimiento territorial y las competencias comunicativas, se potencian de manera articulada y armoniosa cuando se integran en prácticas escolares situadas en un territorio que ofrece contenidos y problemas reales para investigar; asimismo, aporta métodos críticos y éticos que busca comprenderlos y las competencias comunicativas, permiten que estudiantes y comunidades narren, argumenten y negocien soluciones colectivas desde sus subjetividades; así, al diseñar secuencias didácticas que partan de saberes tradicionales locales, promuevan la indagación, el diálogo de saberes y valoren la expresión oral y escrita, la escuela transforma el aula a un entorno natural, fortalece la identidad territorial y habilita a niñas y niños como agentes capaces de interpretar, comunicar y actuar sobre su propio entorno.

7. Discusión

Durante el proceso de implementación de este proyecto investigativo en los municipios de Remedios (I.E Llano de Córdoba, sede Chorro de Lágrimas), Yarumal (I.E Llanos de Cuivá) y Yolombó (I.E.R Villanueva, sede La Solita), se logró evidenciar avances significativos en el reconocimiento del territorio por parte de los niños y niñas, además del desarrollo de habilidades propias del ser y el hacer que permiten ir más allá de la comprensión de su entorno, acercándose a tener pensar de forma crítica con respecto al cuidado de la naturaleza que los y las rodea. También se pudo observar que los niños y las niñas adquirieron habilidades comunicativas desde la escritura, la oralidad, el dibujo, entre otros, mostrando la importancia que tiene partir del entorno y de la vivencia cotidiana, para posibilitar que los aprendizajes cobren sentido. Sin embargo, el alcance de estos objetivos no ha sido igual en cada uno de los contextos, ya que las realidades de las tres escuelas son diferentes y la apropiación de una cultura del cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento de competencias comunicativas depende de cada territorio y características de la Institución Educativa.

Vivir en un territorio no genera por sí mismo una cultura del cuidado del entorno o se convierte en herramienta para adquirir habilidades comunicativas, ya que se hace necesario comprender las dinámicas sociales y culturales del lugar en el que se habita y las transformaciones que el ser humano hace de manera cotidiana en la búsqueda de su sustento y el de sus familias. Es allí cuando entra la EA como eje para posibilitar que la interacción con el medio ambiente se convierta en algo significativo, hasta el punto de transversalizar la vida cotidiana de los niños y las niñas. De esta manera, el saber ambiental se vuelve clave, ya que genera el interés por experimentar y abre las puertas de la curiosidad por saber y encontrar respuestas a las preguntas que los niños y las niñas empiezan a realizar. Por ello siguiendo la línea de Villamizar (2024) quien retoma al Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) “promueve la escuela como un espacio que posibilita la formación científica. Es por ello por lo que la observación del entorno natural y tener la experiencia de entender el mundo desde los sentidos, es tarea de todos y todas” (p. 13)

De esta manera, en actividades como la cartografía socio ambiental, los y las estudiantes partieron de sus experiencias con respecto a lo que han vivido en su territorio y plasmaron en un

papel elementos que les ha sido significativos, tanto por lo que les representa en términos físicos e inmateriales, como también en sus representaciones por las labores cotidianas y lo económico. En los resultados de las tres cartografías, se hizo evidente que existe una diferencia de interés y motivación hacia algún elemento del territorio, de acuerdo con el contexto. Por ejemplo, en las cartografías de La Solita y Chorro de Lágrima, se observó un fuerte interés hacia las fuentes hídricas, debido a que estas hacen parte de su cotidianidad y economía.

De igual forma, en ambos lugares hay actividad de extracción de oro, por lo cual se vive en una tensión entre la conservación del medio ambiente y la necesidad de sustento económico, que genera contaminación de las aguas. Por el contrario, en los Llanos de Cuivá, el medio ambiente se representa en los niños y las niñas a partir de actividades agrícolas, especialmente la ganadería, algo que trae consigo otras problemáticas diferentes a los otros dos espacios geográficos.

Lo anterior, muestra que para lograr poner en conversación el conocimiento y cuidado del medio ambiente, con el desarrollo de competencias comunicativas, no basta con sensibilizar sobre el medio ambiente, sino que es necesario contextualizar y lograr abstraer todos aquellos elementos que sí les son realmente significativos a los niños y las niñas. En relación con esto García (2022) relaciona los avances obtenidos en su investigación con respecto a las competencias comunicativas, con la aplicación de una unidad didáctica basada en narrativas cercanas y articuladas al contexto cultural de los y las estudiantes. Este autor señala que cuando los procesos de enseñanza toman como punto de partida las experiencias y realidades del contexto, se hace posible una apropiación y fortalecimiento de competencias y habilidades como la discursiva, sociolingüística y gramatical.

Lo cual coincide con los hallazgos de esta investigación, puesto que la motivación, permite que ellos y ellas se vinculen a la investigación, experimenten y desarrollen otras habilidades. En este caso los niños y las niñas de La Solita y Chorro de Lágrimas no solo se fortalecieron desde sus competencias comunicativas, sino que empezaron a investigar acerca del agua como líquido vital y la manera cómo se ha ido contaminando, mientras que en los Llanos de Cuivá, se evidenció la necesidad de investigar acerca del uso de los suelos y la manera como estos se pueden afectar por el sobrepastoreo.

8. Conclusiones

Considerando el primer objetivo específico de esta investigación “Fortalecer el reconocimiento y sentido de pertenencia del territorio a partir de la transversalización de diferentes áreas del saber en básica primaria, desde las posibilidades de la ruralidad.”, vale la pena mencionar que se logró ese ejercicio de transversalización de hecho, si bien desde un principio se consideró la articulación entre Educación Ambiental y el Lenguaje, también, con actividades como las cartografías socio-ambientales, las salidas pedagógicas, los experimentos, el trabajo con el material reciclado, entre otros; se logró una reflexión sobre las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y el Arte; lo cual muestra que no es un ejercicio forzado entre áreas, sino la posibilidad de conocer el territorio, de que los saberes específicos se articulen para propiciar una postura entre los estudiantes, superando esa visión fragmentada, que en algunas veces se presenta, para la Educación de Básica Primaria.

Ahora bien, considerando la relación estrecha que hay entre la Educación Ambiental y las Ciencias Naturales, y la pregunta sobre la enseñanza, es importante que, se permita reconocer el territorio, para hacerlo propio, cuidarlo y dotarlo de sentido, fortaleciendo el proceso educativo desde el campo, desde la cultura y desde el lenguaje ancestral y cultural que hay en la ruralidad. Esto es coherente con la (Gobernación de Antioquia, 2022) al afirmar que:

Pensar entonces la cuestión ¿qué se debe enseñar en ciencias? Implica, no sólo explicar la fundamentación de leyes, conceptos, procedimientos y teorías, sino, generar actitudes éticas, proambientales, mediadas por el desarrollo de capacidades y la promoción de una cultura para la sustentabilidad. (pp. 31-32)

Para la EA, generar estas posturas éticas y proambientales genera un gran desafío, pues esto también implica reconocer que son parte, en algunos casos, de la problemática. Por ejemplo, reconocer la importancia de las fuentes hídricas y el problema que representa la minería en cuanto a la contaminación; pero, para muchas familias, su sustento está basado en esta actividad económica, así que entramos como maestros en un dilema, que bien puede ser ético, en el que optamos por una formación, que luego les permita a los estudiantes tomar decisiones. La pregunta sobre cómo mantener un ambiente sano, limpio y adecuado para la coexistencia entre seres humanos y

la naturaleza, sin que se acabe la economía del sector, fue algo reiterativo, que no solo nos la hicimos al interior del aula, sino con los habitantes de los territorios. Frente a esto, se propone el concepto de sustentabilidad, intentando presentar la importancia de recuperar los saberes comunitarios, buscar otras alternativas de sustentar e intentar mantener un equilibrio entre el ambiente y la economía. Esto es complejo, pero reflexionar sobre los recursos naturales, también debe de ser un tema de discusión en los territorios.

Con respecto al segundo objetivo específico, el cual buscaba “Fomentar la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas mediante el estudio de los recursos naturales y la biodiversidad”, se puede retomar a partir de lo dicho anteriormente, ya que es necesario que la Educación Ambiental parta de la necesidad de generar conciencia y desarrollo de competencias ambientales hacia el cuidado del entorno. Pero esto no solo se queda en el fortalecimiento del ser, sino que también puede funcionar como eje generador de otros aprendizajes, como el de las competencias comunicativas, así como se ve reflejado en el diario pedagógico de Deisy Carolina.

Silvana una niña de 5 años, llega acompañada por su madre y trae consigo un manojito de hojas para la colección de nuestro herbario, esta estudiante realiza una exposición a sus compañeros y docente, en la muestra menciona el nombre de cada planta, siendo felicitada por todo el grupo. DP_DC_20.11.2025

Desde esta perspectiva Villamizar (2024) manifiesta que “para el desarrollo de competencias y en especial las científicas se plantea la necesidad de utilizar estrategias didácticas que promuevan al estudiante como persona capaz de producir su propio conocimiento mediante la relación con la realidad”(p.14). Lo cual se relaciona con la apropiación de saberes culturales, ancestrales y del entorno, que lograron algunos estudiantes, especialmente en La sede La Solita y Chorro de Lágrimas; esto tal vez por las condiciones de gran diversidad y recursos naturales de estas 2 sedes rurales, considerando que la IE Llanos de Cuivá se encuentra dentro de un contexto más urbano.

No obstante, la mayoría de los niños y niñas de las tres Instituciones Educativas lograron hablar mucho más, expresarse desde lo escrito, oral y pictórico, además de manifestar sus ideas de manera más clara, coherente e incluso crítica. Esto se debe principalmente a la relación que se

logró establecer con el entorno partiendo de actividades y aprendizajes situados en los recursos naturales, conocimientos ancestrales y culturales de estos tres contextos, lo cual redundó en la emergencia de nuevas habilidades, esto es consecuente con lo propuesto por Valdez & Pérez, (2021); quienes argumentan que las competencias comunicativas son un conjunto de habilidades, actitudes y saberes que permiten la existencia de las interacciones sociales y culturales

Es por ello por lo que la experiencia en las tres escuelas fue positiva, en tanto los niños y las niñas pudieron hacer conexiones entre lo que eran las características del territorio que los rodea y lo que se aprendía con respecto a la producción de textos, la construcción de significados, la expresión oral, argumentación y participación en general. Algunos niños y niñas que tenían dificultades para el aprendizaje de la lecto escritura o para participar, lograron aprender y vincularse a las actividades. Esto se puede observar también en la voz de un niño que presenta dificultades para el aprendizaje y que hasta el momento no había logrado empoderarse de su proceso académico.

En el diario pedagógico de Deisy Carolina se muestran ejemplos como los de Matías, un estudiante de la escuela La Solita quien adquiere avances en el código escrito gracias a la relación que hace con elementos significativos de su territorio, mostrando que cuando la experiencia pasa por el cuerpo, se es más fácil hablar de ella. Además, también logró avances significativos en todo lo relacionado con la participación oral e incluso la exposición de sus opiniones. Todo ello, gracias a que la temática le fue significativa. De acuerdo con lo anterior, el docente Nelson manifiesta también que “Cómo docente investigador, confirma que cuando el currículo dialoga con la realidad veredal (el sol, la tierra, los animales locales), el aprendizaje se vuelve trascendental y la defensa del territorio se convierte en un acto lógico y necesario para los estudiantes” N-DP-18-11-2025. Es decir que el aprendizaje desde el entorno es importante en sus estudiantes, se convierte en una oportunidad para partir de ahí y lograr avances en los procesos de lecto escritura, participación y demás habilidades lingüísticas.

Además, el cuaderno viajero también se convirtió en una herramienta fundamental para plasmar las vivencias, los retos, logros y dificultades que se ha tenido en el territorio, lo que de manera consciente fue posibilitando comprender parte del vínculo de los niños y las niñas con su

contexto y esto a su vez, convirtiéndose en un dispositivo poderoso para la expresión de conocimientos y sentimientos mediante la escritura y el dibujo, fortaleciendo así las competencias discursiva y sociolingüística; pues no se trató de un trabajo en solitario, sino que posibilitó el diálogo con las familias, la recuperación de historias, la posibilidad de leer lo que escribían los compañeros, tejiendo así, un relato compartido, un relato de comunidad, un relato que fortaleció los vínculos sociales y ancestrales.

También, luego de realizar los experimentos, las salidas pedagógicas y demás dispositivos abordados, los niños y las niñas dieron sus conclusiones en plenaria, mostrando dos componentes importantes: de un lado, la participación activa de quienes muchas veces tenían temor a hablar, y de otro lado, la escucha atenta, porque a través de las palabras de los compañeros, se sentían identificados y en ocasiones, veían la posibilidad de complementar, de intervenir; pues hablar del territorio, es hablar de la experiencia y de la perspectiva que cada uno ha construido. De esta manera, las competencias investigativa y científica también contribuyeron al desarrollo de habilidades comunicativas.

Con respecto al tercer objetivo específico, el cual buscaba “Identificar los recursos didácticos propuestos para el modelo escuela nueva, tales como guías de aprendizaje, en clave de Educación Ambiental y conocimiento territorial, identificando su pertinencia para las demandas actuales en la educación primaria”, se observó una problemática que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto. Efectivamente los recursos para el modelo escuela nueva si son creados para la escuela rural, pero desde una perspectiva homogénea, proyectando una sola visión de escuela rural, y con este proyecto corroboramos que no solo existe una ruralidad, sino múltiples ruralidades, cada una de ellas con sus particularidades tanto culturales como territoriales, lo que convierte este material en algo con un grado de funcionalidad limitado.

Lo anterior no quiere decir que este material deba ser desestimado, ya que presenta elementos fundamentales para la EA en territorios rurales, pero si se requiere de la creación de estrategias, prácticas, reflexiones y actividades vivenciales por parte del o la docente, ya que se debe partir siempre del contexto inmediato y es el docente el que ha logrado construir una visión más cercana a las realidades culturales y territoriales de cada una de sus escuelas.

Es allí cuando surge una situación problemática y es que muchas veces el docente rural se basa solo en las guías creadas para la escuela nueva, las cuales por obvias razones responden a necesidades generales y no particulares. Lo anterior aleja al y la estudiante de su entorno más cercano y esencialmente al conocimiento a partir de sus contextos, por lo cual, el maestro y la maestra rural debe leer el lugar que lo rodea y crear su propio material didáctico, elaborar sus acciones pedagógicas, luego de haber leído y comprendido su contexto, para así lograr una enseñanza contextualizada, motivante, creativa y significativa.

Lo anterior nos lleva a pensar en un tema que si bien no ha sido interés de este proyecto, si es necesario señalar, pues reconociendo ese lugar del docente, y la importancia que tiene para los territorios, si pensamos en un perfil con fundamentación pedagógica y didáctica, que sea sensible por el saber ambiental y que reconozca la riqueza de los territorios, más allá de lo económico, logrando establecer una relación estrecha con la naturaleza. Este perfil de docente debe ir más allá de un profesional que haya pasado un concurso público de méritos, un docente rural debe ser alguien, que tenga la habilidad de aprender y enseñar desde lo que el contexto le ofrece.

Finalmente, lo anteriormente dicho responde a los objetivos específicos de la presente investigación. El tejido de estos le da cuerpo a lo esperado en el objetivo general, el cual buscaba “analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural”. En este caso, se evidenció que la formación en el conocimiento, apropiación y cuidado del territorio posibilita avances en la formación del ser, un ser consciente con su entorno y que analiza las causas y las consecuencias de las acciones humanas dentro del lugar que habita y que a pesar de reconocer que su territorio físico también es utilizado en actividades que ayudan a la subsistencia de su familia, es consciente que dichas actividades también destruyen el medio natural, generando tensiones que son necesarias para desarrollar el pensamiento crítico.

Además, también se evidenció que el conocimiento territorial puede ser un eje transversal a otras áreas, ya que el hecho de partir siempre de cada particularidad y cada contexto rural diverso posibilita que se parta siempre de elementos que tienen una representación en los niños y las niñas,

es decir, que les signifique algo y por consiguiente aprendan a partir de sus realidades y motivaciones. De esta manera, la EA se convirtió en generadora de otras maneras de desarrollar habilidades socio lingüísticas.

9. Recomendaciones

Adicional a lo mencionado previamente entre líneas en el análisis y las consideraciones finales, es necesario que exista una revisión y actualización a las cartillas de Ciencias Naturales del modelo Escuela Nueva, ya que aún hay sedes a las cuales no ha llegado la actualización del año 2020 (que incluso ya podrían estar desactualizadas, 6 años después), por lo cual se recomienda que los docentes sean críticos al abordar temas de EA y territorio desde este material, considerando las implicaciones que tiene para los y las estudiantes enseñarles desde textos desactualizados y poco contextualizados con la realidad de su territorio; por lo cual se propone buscar fuentes actualizadas sobre la enseñanza de la EA y abordar los temas desde situaciones reales del territorio, lo cual contribuirá a una articulación y contextualización del currículo. Esto se convertirá en una forma de formar vínculos con la naturaleza, lograr hábitos en los niños y promover un pensamiento crítico, desde sus propias realidades.

En cuanto a las competencias comunicativas y su pertinencia en la escuela, consideramos que no se deben encuadrar y abordar exclusivamente al área de Lengua Castellana en la básica primaria, puesto que cada espacio de la escuela y del territorio es una oportunidad para fortalecer estas competencias y habilidades. Partir del gusto que tienen los niños y niñas y la realidad que los rodea, fortalece la imaginación y las habilidades científicas y comunicativas combinadas con el conocimiento que tienen del territorio, ya que abordando estas temáticas los niños y niñas contrastan su cultura e historia y enriquecen su lenguaje.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=E5ojEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT99&dq=Etnografía+e+investigación+participante+en+investigación+cualitativa.+2007&ots=cgS0F1Ebwe&sig=1A9K0nmy_k0b7C61WOsL_nRzQeo#v=onepage&q&f=false
- Arboleda Flórez, M., & Díaz Ramírez, S. (2024). *Perspectivas y posibilidades de la Educación Ambiental transformadora en educación básica primaria, Santa Rosa de Cabal, Colombia* [Tesis de Pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/7737d2a9-05ee-4001-83dd-82c8380ecf9c/download>
- Ardila Higuera, J. A., Muñoz Tibocha, A. X., & Jiménez Vega, L. M. (2024). Un acercamiento a la comprensión de las competencias comunicativas. *Rastros Rostros*, 26(1), 8. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.10>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(1), 95–110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Blommaert, J. (2006). *Ethnography as counter-hegemonic practice*. Centre for Social Anthropology and Computing, University of Kent. <https://acortar.link/Qbk7Vn>
- Cadavid Rojas, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 18–30. <https://doi.org/10.15366/TP2021.37.003>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Universidad Autónoma de Madrid*, 32, 113–132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid, España: Grao. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1a%20lengua.pdf>
- Castellanos Monroy, N. E. (2024). La Importancia de la tradición oral en el fortalecimiento de

- competencias comunicativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 7787–7802. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11217/16435>
- Comité Interinstitucional de Educación Ambiental de Antioquia - CIDEA. (2017). Política Pública de Educación Ambiental de Antioquia (PPEAA). <https://www.corantioquia.gov.co/wp-content/uploads/2022/01/POLITICA-ED.-AMBIENTAL-DEPTAL.pdf>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (9 de septiembre de 2024). Ley 2427 de 2024. Por medio de la cual se establece la Capacitación, la profundización y la enseñanza para la sostenibilidad ambiental, cambio climático y gestión del riesgo de desastres y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=250916>
- Congreso de la República de Colombia. (18 de diciembre de 1974). Decreto 2811 de 1974. Por el cual se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1551>
- Congreso de la República de Colombia. (3 de agosto de 1994). Decreto 1743 de 1994. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la Educación Ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>
- Consejo Territorial de Planeación de Antioquia. (2023). *Perfil de desarrollo subregional Nordeste antioqueño*. https://ctpantioquia.co/wp-content/uploads/2023/12/Perfil-de-desarrollo-Nordeste_compressed-11.pdf
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications Ltd. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7495/1/17-Rese%C3%B1as.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación - DNP. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>

- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project*.
<https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=jcOICwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&d%0Aq=+Introduction+to+Research+Methodology&ots=rrTve-7cbV&sig=->
- Galeano M., M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. <https://acortar.link/UDixPY>
- García Moscoso, N. (2022). *Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa en los Estudiantes de Ciclo 3b J.N. de la Institución Educativa República de Colombia a través de una unidad didáctica centrada en cuentos colombianos* [Tesis de Pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional de la Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/23103/Trabajo%20de%20grado%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata.
- Gobernación de Antioquia. (2018). *Política Pública de Educación Ambiental de Antioquia (PPEAA)*. <https://antioquia.gov.co/index.php/noticias-secretaria-de-medio-ambiente/pol%C3%ADtica-p%C3%BAblica-de-educaci%C3%B3n-ambiental-de-antioquia-ppeaa>
- Gobernación de Antioquia. (17 de septiembre de 2021). *Documento técnico minero – Audiencia pública Yolombó*. https://antioquia.gov.co/images/audiencias-publicas-mineras/yolombo/KK6-11146X.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Gobernación de Antioquia. (2022). *Expedición Antioquia. Territorios Educativos: Plan curricular de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. https://ierelpescado.edu.co/wp-content/uploads/2024/01/Cartilla-5.-Ciencias-Naturales_Completa.pdf
- Gobernación de Antioquia. (2025). *Corregimiento Llanos de Cuivá*. <https://corregimientos.antioquia.gov.co/corregimiento-llanos-de-cuiva/>
- Gómez Montañez, R. B. (2023). *Aulas multigrado en el sector rural de Colombia*. *Gaceta de Pedagogía*, 47, 121–142. <https://doi.org/10.56219/RGP.VI47.2348>
- Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 7(14–15), 280–306. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5592/5014>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 29, 85–103.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Grácia, M., Jarque, M., Astals, M., & Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 115–136.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Guerrero Dávila, G. (2015). *Metodología de la investigación*.
<https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>.
- Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta. <https://acortar.link/3LMJ82>
- Hurtado Loaiza, C. V. (2024). Hacia una Educación Ambiental Transformadora en un Contexto Rural de Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir2024-1084>
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. Acquisition of languages: Models and method.
- Licona Arenas, M. C., & Vargas Villalobos, Y. (2024). *Lectura del Territorio como Estrategia Didáctica en la Institución Educativa Ambientalista Cartagena de Indias, Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena]. Biblioteca Dgital de la Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/d0567a15-6e67-45ac-a5d8-6a1f8a8d8093/download>
- Martínez, J. E. (2021). *Fundamentos teóricos sobre las competencias comunicativas como factor multidimensional y dialógico en la educación rural colombiana* [Tesis de Doctorado, Instituto pedagógico rural “Gervasio Rubio”]. Biblioteca Digital del Instituto pedagógico rural “Gervasio Rubio”.
<https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/290/287>
- Martínez Miguélez, M. (2015). *El Método Etnográfico de Investigación*. Etnografía Miguelez, 16, 1–3. <https://acortar.link/Ww1mPa>
- Mateu, M. (2005). *Enseñar y aprender Ciencias Naturales en la escuela*. Revista Tinta Fresca, 3, 20–25. <https://acortar.link/MUpTQk>
- Máxima Uriarte, J. (23 de abril de 2025). *Investigación documental*.
<https://humanidades.com/investigacion-documental/>
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de la Lengua*

- Castellana y Literatura*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje - Lenguaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN. (22 de agosto de 2018). *Lineamientos Curriculares*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN. (6 de julio de 2022). *Más y Mejor Educación Rural: Avances hacia una Política Pública para la Educación en las Ruralidades de Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf
- Monsalve Upegui, M. E., Franco Velásquez, M. A., Monsalve Ríos, M. A., Betancur Trujillo, V. L., & Ramírez Salazar, D. A. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación Y Pedagogía*, 55, 189–210. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766/8979>
- Municipio de Yarumal. (2022). *Documento técnico de soporte. Plan Básico de Ordenamiento Territorial – Diagnóstico físico-espacial*. <https://www.yarumal.gov.co/storage/transparencia/2022/2022-documento-tecnico-de-soporte-plan-basico-de-ordenamiento-territorial-1739638724.pdf>
- Naciones Unidas. (1972). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*, Estocolmo. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- Naciones Unidas. (1975). *La Carta de Belgrado*. <https://www.manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2016/01/belgrado01.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2018). *Resultados pruebas PISA, Colombia*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en Instituciones Educativas de Medellín y

- Bello, Colombia. *Territorio*, 44, 73–92.
<https://doi.org/https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Pita Morales, L. A. (2016). Línea de tiempo: Educación Ambiental en Colombia. *Praxis*, 12(1), 118–125. <https://doi.org/10.21676/23897856.1853>
- Prensa Instituto Humboldt. (11 de septiembre de 2017). *Biodiversidad colombiana: números para tener en cuenta*. <https://www.humboldt.org.co/noticias/biodiversidad-colombiana-numeros-para-tener-en-cuenta>
- Prensa Instituto Humboldt. (16 de abril de 2024). *Reporte Bio: nueva radiografía del estado de la biodiversidad en Colombia*. <https://www.humboldt.org.co/noticias/reportes-bio-nueva-radiografia-del-estado-de-la-biodiversidad-en-colombia>
- Pujol Vilallonga, R. M. (2003). *Una ciencia que enseñe a hablar*. In *Didáctica de Las Ciencias en La Educación Primaria*. Editorial Síntesis S.A.
<https://es.scribd.com/document/504826669/Pujol-Didactica-de-Las-Ciencias-en-La-Educacion-Primaria>
- Ramírez Bermúdez, J. F., & Pedraza Jiménez, Y. (2022). Representaciones sociales sobre Educación Ambiental desde un contexto rural. *Praxis & Saber*, 13(34), 72–91.
<https://doi.org/10.19053/22160159.V13.N34.2022.13936>
- Rivera Sepúlveda, Á. A., Quitián Álvarez, E. A., & Farfán Martínez, V. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio. Una revisión de estudios empírico. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 17, 1–22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9583605>
- Rockwell, E. (2016). *Etonografía*. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=62>
- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). *Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/a92a9986-5fe5-4408-9f17-02128cbc2690/content>
- Rodríguez Reyes, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 10(5). <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134027.pdf>
- Ruiz, N. (2022). Impacto de la competencia comunicativa intercultural en la identidad cultural.

- Revista Innova Educación*, 4(4), 113–124. <https://doi.org/10.35622/J.RIE.2022.04.008>
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción. <https://geohistoriahumanidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/milton-santos-la-naturaleza-del-espacio.pdf>
- Sauvé, L. (2003). Perspectivas curriculares para la Educación Ambiental: de la educación en el ambiente a la educación para el ambiente. *Revista de Educación Ambiental*, 4(2), 1–14. <https://studylib.es/doc/5765039/sauvé--lucie--2003-?p=4>
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en Educación Ambiental. *Carpeta Informativa CENEAM*, 160–162. https://www.academia.edu/download/104463921/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf
- Soriano Sánchez, M. A. (2015). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 3(4), 215–220. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Newbury Park, CA: sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. . (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.
- Swaim, M., & Canale, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Lingüística Aplicada*, 1, 1–47.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. https://www.academia.edu/download/39626073/Taylor-Bogdan_observacion_part.pdf
- UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO. (20 de mayo de 2021). *La UNESCO quiere que la Educación Ambiental sea un componente clave de los planes de estudio para 2025*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-quiere-que-la-educacion-ambiental-sea-un-componente-clave-de-los-planes-de-estudio-para>
- UNICEF. (2019). *Global framework on transferable skills*. <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>

- Unidad de Planeación Minero Energética - UPME. (2024). *Diagnóstico del Distrito Minero Especial para la Diversificación Productiva del Nordeste Antioqueño*. https://docs.upme.gov.co/SIMEC/SIMCO/Cifras-Sectoriales/EstudiosPublicaciones/Distrito_Minero_Especial_para_la_Diversificacion_Productiva_Nordeste_Antioque%C3%B1o.pdf
- Valdez Esquivel, W. E., & Pérez Azahuanche, M. Á. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(3), 433–456. <https://doi.org/DOI: 10.23857/pc.v6i3.2380>
- Valdez, W., & Pérez, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo Del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926918>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. In Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23–64). <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2018/08/Unidad-4-Investigacion-Cualitativa-2.pdf>
- Villa, A. I. (2024). Pedagogía del territorio: *Gestión educativa social y comunitaria*. Proyección institucional extramuros (1ª ed). <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=K24QEQAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Pedagog%C3%ADa+del+territorio:+Gesti%C3%B3n+educativa+social+y+comunitaria.+Proyecci%C3%B3n+institucional+extramuro&ots=7knebN8rE2&sig=z7I5hv68GuZ0uIzxfR-bMG3tUko>
- Villamizar Vera, M. E. (2024). Las Competencias Científicas para Fomentar el Cuidado y Protección de los Recursos Naturales en Estudiantes de Escuela Nueva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9652–9669. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10287
- Villanueva Blas, H. D., Medina Moreno, O. A., & Sánchez Huarcaya, A. O. (2020). Estudio documental: importancia de la Educación Ambiental en la educación básica. *Revista Iberoamericana Ambiente & Sustentabilidad*, 3(1), 6–14. <https://rias.unesum.edu.ec/index.php/revista/article/view/4>

Anexos

Anexo A. Revisión documental de cartillas de Escuela Nueva de ciencias naturales (Versión 2013)

1. Identificación

Criterio	Datos
Título de la cartilla	
Grado de aplicación	
Unidad / Módulo / Lección	
Fecha de revisión	
Revisor(a)	

2. Enfoque Ambiental

Criterio de análisis	Descripción / evidencia (citar páginas/actividades)	Valoración (bajo / medio /alto)
Presencia de contenidos de EA explícitos	¿Se mencionan conceptos como ecosistema, biodiversidad, contaminación, cambio climático, recursos naturales?	
Enfoque de la EA	¿La EA se aborda como tema de enseñanza (solo información) o como un enfoque para la acción?	
Relación ciencia, ambiente, sociedad	¿Se exploran las interacciones entre los conocimientos científicos, el ambiente y las problemáticas sociales y comunitarias?	
Promoción de valores ambientales	¿Las actividades o textos promueven la ética, el cuidado y la responsabilidad ambiental?	

3. Conocimiento territorial y contexto rural

Criterio de Análisis	Descripción / evidencia (citar páginas/actividades)	Valoración (bajo / medio / alto)
Referencia al territorio local	¿Se usan ejemplos o se proponen actividades que requieren el conocimiento del entorno geográfico inmediato (ríos, montañas, cultivos, fauna y flora autóctona)?	
Inclusión de saberes tradicionales	¿Se mencionan prácticas, conocimientos o tecnologías tradicionales de la comunidad para el manejo de recursos naturales o el cuidado del ambiente?	
Conexión con la realidad rural	¿El material permite abordar problemáticas ambientales específicas del contexto rural (uso del suelo, agua, residuos, minería, etc.)?	
Uso de la salida de campo o entorno	¿Se proponen actividades que involucren la observación directa o la interacción con el territorio fuera del aula?	

4. Nivel de pertinencia

Nivel de pertinencia	Hallazgos e implicaciones para el proyecto
Articulación de EA y territorio	¿De qué manera el material logra articular la enseñanza de la EA con el conocimiento del territorio?
Pertinencia para la básica primaria rural	¿El lenguaje, las actividades y los ejemplos son cultural y cognitivamente apropiados para niños de básica primaria en un contexto rural?
Fortalezas del material	Aspectos favorables del material
Debilidades del material	Aspectos que podrían requerir complementación o adaptación

1. Identificación del PRAE analizado

Criterio	Datos
Nombre del PRAE	

Institución Educativa (IE)	
Población objetivo (Grados)	
Año de ejecución / versión documental	
Revisor(a)	

2. Fundamentación del PRAE

Criterio de análisis	Descripción / evidencia (citar secciones)	Valoración (bajo / medio / alto)
Diagnóstico ambiental	¿El proyecto se fundamenta en un diagnóstico que identifica problemáticas ambientales específicas del entorno rural de la IE?	
Coherencia con los fines de la EA	¿Los objetivos del PRAE reflejan una comprensión de la EA como proceso formativo, participativo y transformador?	
Articulación curricular (Ciencias Naturales)	¿El PRAE está integrado de manera explícita con las áreas obligatorias, especialmente Ciencias Naturales de básica primaria?	

3. Relación Educación Ambiental y énfasis territorial

Criterio de análisis	Descripción / evidencia (citar actividades/metodologías)	Valoración (bajo / medio / alto)
Metodologías de investigación del territorio	¿Se proponen estrategias para que los estudiantes conozcan, cartografíen o investiguen su territorio (entrevistas, mapeo, observación)?	
Temas específicos del territorio	¿El proyecto se centra en temas ambientales derivados directamente de la problemática del territorio rural?	
Uso pedagógico del entorno	¿Se contempla la finca, el río, el camino o la vereda como laboratorio pedagógico y fuente de conocimiento?	
Participación de la comunidad	¿Se vincula a actores clave de la comunidad (padres, líderes, sabedores) en el desarrollo de actividades del PRAE?	

Anexo B. Formato de diario pedagógico

Número de diario:
Nombre de la I.E:
Estudiante que elabora el DP.
Grupo (s) que intervienen en la jornada.
Fecha:
Descripción del desarrollo de la clase:
Reflexión personal:
Evidencias fotográficas:

Anexo C. Secuencia didáctica

Elementos a desarrollar de la Secuencia didáctica (SD)	
Nombres y apellidos del o los autores	Deisy Carolina Álzate Marín, Zoraida María Ramírez González, Nelson Alonso López Muñoz.
¿Qué? Descripción general de la SD	
Nombre de la Secuencia Didáctica	Eco voz territorial: reconociendo, conservando y comunicando en nuestro entorno natural.
Descripción	Este permite contextualizar al lector sobre el trabajo propuesto con el desarrollo de la SD. Se explica el por qué se decidió realizar o plantear el eje temático que aborda la secuencia. Esta secuencia didáctica tiene como objetivo promover en los y las estudiantes el reconocimiento y la valoración de sus recursos naturales, integrando prácticas ambientales, socioculturales y comunicativas para que comprendan y fortalezcan el cuidado de su entorno. Dicha propuesta surge a partir las observaciones realizadas durante la práctica docente, en las cuales se pudo identificar la necesidad de establecer un vínculo entre los aprendizajes de los y las estudiantes con su contexto natural, el cual hace parte de su cotidianidad, genera curiosidad, pero tal vez no llega tener una mayor trascendencia que fomente la reflexión y conservación de los recursos que posee el territorio.
Áreas	Ciencias naturales, lenguaje y sociales.
Ámbitos conceptuales o ejes temáticos que aborda y DBA	Se plantean los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), ejes temáticos, contenidos o temas centrales a los que se le apunta y DBA. Temas: - Recursos naturales - Cartografía de recursos naturales - Problemáticas ambientales - Factores socioculturales que influyen en el equilibrio del Medio Ambiente. - Historia natural y cultural de la vereda. - Desarrollo de competencias comunicativas a través de estrategias discursivas, escritas, y expositivas. LENGUAJE Grado primero: Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.

	Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes. Grado segundo: - Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno. - Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. - Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). Grado tercero Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses. Grado cuarto Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación. Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación. Grado quinto Interpreta mensajes directos e indirectos en algunas imágenes, símbolos o gestos. Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar. SOCIALES Grado primero: Describe verbalmente el recorrido que realiza entre su casa y la Institución Educativa donde estudia, señalando aquellos lugares que considera representativos o muy conocidos en su comunidad y el porqué de su importancia. Representa de diferentes maneras, aquellos problemas ambientales que afectan el entorno de la comunidad en el contexto del barrio, vereda o lugar donde vive. Grado segundo: Traza las rutas seguidas por algunos de sus compañeros de clase para llegar a la escuela y las representa en un dibujo. Da orientaciones espaciales verbalmente o de otras formas para llegar a un lugar específico, utilizando expresiones de lateralidad (izquierda, derecha, adelante, atrás) y los puntos cardinales. Grado tercero: Describe las formas de organización social y económica utilizadas para la explotación de los recursos naturales (empresas, asociaciones, corporaciones autónomas regionales).
--	--

	Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos y destaca la importancia del trabajo que realizan quienes producen los alimentos para el bienestar de todos. Grado cuarto: Reconoce los usos del suelo propios de las ciudades (comercial, industrial, habitacional, deportivo y educativo, entre otros) y los del campo (agrícola, ganadero, minero, forestal y turístico, entre otros) a partir de la lectura de mapas temáticos. Identifica cambios generados en el uso del suelo tanto de las ciudades colombianas como de los espacios rurales en la última década Grado quinto: Relaciona la existencia de los pisos térmicos con los recursos naturales de cada región e identifica su incidencia en la diversidad de cultivos y actividades humanas. CIENCIAS NATURALES Grado primero: Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y la diferencia de los objetos inertes. Grado segundo: Comprende la relación entre las características físicas de plantas y animales con los ambientes en donde viven, teniendo en cuenta sus necesidades básicas (luz, agua, aire, suelo, nutrientes, desplazamiento y protección). Explica los procesos de cambios físicos que ocurren en el ciclo de vida de plantas y animales de su entorno, en un período de tiempo determinado. Grado tercero: Explica la influencia de los factores abióticos (luz, temperatura, suelo y aire) en el desarrollo de los factores bióticos (fauna y flora) de un ecosistema. Comprende las relaciones de los seres vivos con otros organismos de su entorno (intra e interespecíficas) y las explica como esenciales para su supervivencia en un ambiente determinado. Grado cuarto: Comprende que los organismos cumplen distintas funciones en cada uno de los niveles tróficos y que las relaciones entre ellos pueden representarse en cadenas y redes alimenticias. Comprende que existen distintos tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) y que sus características físicas (temperatura, humedad, tipos de suelo, altitud) permiten que habiten en ellos diferentes seres vivos.
--	---

Metodología con la cual se plantea la SD	La metodología que se propone para orientar las actividades en la presente secuencia didáctica es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con un enfoque de aprendizaje situado, ya que la presente propuesta no se limita a la transmisión de conceptos, sino que por el contrario invita a los estudiantes a hacer y producir (fanzines, cartografía, herbarios, entrevistas). Además, al estar dirigida a un contexto rural, el enfoque debe ser activo, colaborativo y flexible acorde lo propuesto en el modelo pedagógico de Escuela Nueva, permitiendo que los niños y niñas de diferentes edades aporten desde sus capacidades y competencias.
¿Por qué? Fundamentos de la Secuencia Didáctica	
Pregunta/as problematizadora/as	Pregunta orientadora: ¿Cómo podemos convertirnos en guardianes de nuestro territorio descubriendo, cuidando y contando las historias de la riqueza natural que nos rodea? Preguntas secundarias Exploración del entorno: ¿Qué riquezas naturales (plantas, animales, aguas) existen en nuestra vereda que aún no conocemos en detalle? ¿Por qué cambia nuestro paisaje y cómo nuestras acciones diarias ayudan o deterioran a la naturaleza de la vereda? componente comunicativo: ¿Qué tienen para contarnos nuestros abuelos y el paisaje sobre la historia de nuestra tierra? ¿Cómo podemos usar nuestras palabras y dibujos para enseñar a otros a cuidar el lugar donde vivimos?
Objetivos de enseñanza	• General Promover en los y las estudiantes el reconocimiento y la valoración de sus recursos naturales, integrando prácticas ambientales, socioculturales y comunicativas para que comprendan y fortalezcan el cuidado de su entorno. • Específicos • Reconocer los recursos naturales presentes en el territorio, mediante actividades vivenciales y exploratorias que permitan un análisis ambiental. • Participar en prácticas escolares como la huerta escolar, que articule los saberes socioculturales, con la valoración y cuidado del entorno. • Potenciar competencias comunicativas que permitan expresar ideas y realizar propuestas para la solución de problemáticas ambientales.
¿Dónde? ¿Quién? Contexto	

Grado (os) dirigida la SD	Descripción. Se nombra el grado o el conjunto de grados del nivel de la básica primaria a los cuales va dirigida (caracterización grupal o del nivel) Las siguientes son las Instituciones Educativas y grados de acuerdo a la asignación académica de cada uno de los 3 docentes investigadores, en los cuales se aplicará la secuencia didáctica. I.E.R Villanueva, sede La Solita: 0°, 2°, 3°, 4° y 5°. I.E Llano de Córdoba: 4° y 5°. I.E Llanos de Cuivá: 3°
Descripción del entorno o contexto educativo	La presente secuencia didáctica se desarrollará, en tres contextos rurales del departamento de Antioquia como son: La Institución Educativa Rural Villanueva, sede La Solita Perteneciente al municipio de Yolombó, la cual está en el marco del modelo Escuela Nueva, atendiendo estudiantes de 0° a 5°. La sede se encuentra ubicada en La vereda La Solita, un lugar de difícil acceso, con 90 habitantes y una economía basada en la pesca, la agricultura y la minería. La Solita cuenta con 15 estudiantes entre los 5 y 13 años, algunos con largos desplazamientos diarios que afectan la asistencia. Los niños se destacan por su participación y gusto por actividades relacionadas con el entorno natural. Institución Educativa Llano de Córdoba, sede Chorro de Lágrimas Ubicada en el municipio de Remedios; esta sede también tiene su enfoque pedagógico desde el modelo Escuela Nueva. La vereda tiene cerca de 200 habitantes y una economía basada en la minería, ganadería y agricultura. El grupo participante está conformado por 15 estudiantes, de los grados 4° y 5°; allí funciona un albergue estudiantil, debido a las zonas alejadas en las cuales están ubicadas las viviendas de los y las estudiantes. Los niños y niñas se caracterizan por su curiosidad, creatividad y disposición hacia el trabajo colaborativo. Institución Educativa Llanos de Cuivá Perteneciente al municipio de Yarumal, se rige por un modelo integrador que promueve pensamiento crítico y conciencia ecológica. En el corregimiento habitan unas 3.200 personas con tendencia a la economía agrícola, lechera e industrial. El grupo participante de esta secuencia didáctica es el grado tercero, el cual está conformado por 22 estudiantes entre los 8 y 12 años, con diversidad de necesidades educativas, como dificultades de aprendizaje, extrariedad y atención diferenciada. La institución complementa la formación con actividades extracurriculares y alimentación escolar. Estas tres instituciones, presentan contextos educativos en los cuales el contexto influye de forma significativa en los procesos formativos de los y las estudiantes, estos contextos requieren de propuestas pedagógicas flexibles y acordes con las necesidades de su territorio.
¿Cuánto? ¿Cómo? Actividades de la Secuencia Didáctica	

Tiempo aproximado	La secuencia fue diseñada para ser ejecutada en 5 semanas. Del 30 de octubre al 25 de noviembre del 2025.
Secuencias de Actividades	1. Planeaciones de actividades por sesión de clase o encuentros. 2. Fanzine: territorio, ambiente, naturaleza, problema ambiental, sentido de pertenencia. Portada: nombre del estudiante, edad... 3. Cartografía de recursos naturales: construcción de mapa veredal, identificando los recursos ambientales y sus problemáticas. Conseguir mapa de cada vereda y partir desde allí para la elaboración de cartografía natural. (pedir ideas previas y observar atentamente la organización de su territorio, luego al momento de realizar el ejercicio de cartografía social pedagógica llevar convenciones para ubicar, casas y recursos naturales en el mapa. Buscar iconos de zonas con problemáticas ambientales. 4. Cuaderno viajero: narraciones ambientales y ancestrales, entrevistas a familiares mayores o a adultos mayores de la vereda, Grabar entrevistas, organizar plantillas con actividades exactas para trabajar por familia y por semana, empezar la clase con la socialización de los compromisos del cuaderno viajero. El cuaderno es transversal a la secuencia didáctica. (Establecer actividades y retos en este cuaderno, precisar el nombre y orden en el cuaderno por autores y familias, al final de cada aporte escribir quién dio el aporte informativo al cuaderno. 5. Inventario de especies de fauna y flora: opción digital y física, elaborar una plantilla de álbum, en la cual se vayan recopilando datos de especies de fauna y flora del territorio con sus nombres comunes, científicos y de acuerdo con su tipo de uso en la vereda. (consultar en libros de secretos para contar). (crear el álbum en Canva, de acuerdo con las fotos y especies de fauna y flora que logran identificar los estudiantes y acudientes) Nombre popular: Nombre Científico: Clasificación: Foto tomada por: Descripción que hace el estudiante sobre la especie 6. Crear herbario: de manera física los niños y niñas, padres y madres de familia irán seleccionando plantas para crear un herbario de aquellas que tienen en sus hogares, dicho material será recopilado en hojas para compilarse luego con la información de cada planta de acuerdo con las costumbres y usos que cada uno da en sus lugares este tendrá la narración y escritura de los educandos. 7. Experimentos sobre la importancia del suelo y del agua y a partir de esto identificar las problemáticas ambientales: Identificar las problemáticas ambientales propias de la escuela y la comunidad: dividirlos por grados, en los cuales identifiquen las problemáticas, causas y consecuencias, proponiendo alternativas para una solución, realizando exposiciones, campañas, dispositivos, artefactos, experimentos, maquetas. (construir un filtro para identificar la contaminación del agua, experimento que demuestre la respiración de las plantas.
Estrategia de acompañamiento	Medios y mediaciones para el acompañamiento individual y grupal de los niños y niñas.

	Estrategias de vinculación para que la familia pueda hacer parte del proceso, sugerencias, acciones, de implementación, guía, material, etc. Dentro de estas estrategias tenemos: Clases abiertas y demostrativas donde se explica el proceso y se permite una participación activa. Aprendizaje cooperativo trabajando en grupos pequeños para resolver problemas o tareas. Reuniones con padres de familia para socializar compromisos y la importancia de su acompañamiento y apoyo en la investigación. Comunicación asertiva con padres de familia y/o acudientes por medio de los grupos de WhatsApp donde se fortalecen vínculos y se alimenta el cuaderno viajero, el herbario y el inventario de fauna. Elaboración de materiales para fortalecer los procesos cognitivos y las competencias mediante cartografías, fanzines, descripciones y relatos.
Recursos/medio y/o material de apoyo	Conviene señalar y anexar los recursos específicos generados o vinculados (con sus respectivos derechos de autor) para el desarrollo de la SD.
Acciones evaluativas	Acciones de evaluación de las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, de la práctica docente y los instrumentos que se utilizar para ello; los cuales deben ser situadas en el contexto general de la secuencia, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Recordar la evaluación de los aprendizajes, es un proceso continuo que debe estar reflejado de principio a fin en la SD. Tipos de evaluaciones que vamos a implementar. Evaluación diagnóstica: esta se realiza antes de iniciar la secuencia donde se reconocen los saberes previos sobre el territorio, el medio ambiente y los recursos naturales. Lluvia de ideas y conversatorios sobre qué es territorio, naturaleza, medio ambiente y problema ambiental. Evaluación formativa mediante la observación del trabajo en equipo, diálogo y uso del lenguaje que se verán reflejadas en cada relato que registren los docentes. recolección de evidencias de aprendizaje mediante fotografías, grabaciones de socializaciones y discusiones grupales. Autoevaluación y coevaluación para reconocer lo que se aprendió sobre cada temática, cómo fue su aporte al trabajo de grupo, qué se puede mejorar y cómo esto me puede llevar a cambiar la percepción sobre cada temática. También se puede hacer una evaluación reflexiva donde se analice la experiencia vivida, interpretación personal del territorio, reflexión del cuidado ambiental. Cada uno de estos instrumentos se verán reflejados en el diario pedagógico, las evidencias fotográficas, el cuaderno viajero, la cartografía y el herbario, los cuales son el reflejo de la ejecución de la secuencia didáctica.

Anexo D. Consentimiento informado



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria

Consentimiento informado

Investigadores: Zoraida María Ramírez González, Deisy Carolina Álzate Marín y Nelson Alonso López Muñoz

El propósito de este documento es proveer a los/as acudientes una explicación sobre el proyecto de investigación llamado “Fortalecimiento de la Educación Ambiental desde el conocimiento territorial en escuelas rurales una posibilidad para mejorar las competencias comunicativas” en el que se invitan a participar a los estudiantes del grado 0°,1°,2°,3°,4°,5°. Este proyecto se desarrollará en la Institución Educativa Los Llanos de Cuivá del municipio de Yarumal, la Institución Educativa Villanueva, sede La Solita ubicada en el municipio Yolombó, y la Institución Educativa Llano de Córdoba sede Chorro de Lágrimas ubicada en el municipio Remedios.

El objetivo del proyecto de investigación es “Analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural”, y se construye en el marco del trabajo de grado del programa académico de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia.

En este sentido las actividades en las que participarán los/as niños/as serán:

- El desarrollo de una secuencia didáctica sobre la promoción en los y las estudiantes del reconocimiento y la valoración de sus recursos naturales, integrando prácticas ambientales, socioculturales y comunicativas para que comprendan y fortalezcan el cuidado de su entorno. De las actividades que allí se desarrollen, se tomará nota y registro sobre las intervenciones de los estudiantes, a través del diario pedagógico.
- Una entrevista, grupo focal, que tiene como propósito comprender o profundizar asuntos vinculados con el fortalecimiento de la Educación Ambiental desde el conocimiento territorial en escuelas rurales.

La firma de este consentimiento implica la aceptación de las actividades mencionadas, así como la autorización para la grabación de las clases (audio, video y/o material fotográfico) y el uso de

los datos obtenidos para los resultados del proyecto de investigación. La identidad de los estudiantes será protegida y los aportes se usarán únicamente con fines académicos y pedagógicos (trabajo de grado, artículos de investigación y participación en eventos académicos).

La implicación en esta investigación no tiene ninguna recompensa material o económica y usted es libre de autorizar o no, la participación del estudiante o solicitar que sea retirado cuando lo desee; sin que esto tenga implicaciones académicas en la Institución Educativa.

La información será guardada de manera confidencial, solo será manipulada por los investigadores, quienes se comprometen a responder o aclarar cualquier duda que se genere durante la investigación.

Al firmar este documento, usted confirma que ha leído y comprendido la información proporcionada anteriormente.

En constancia de lo anterior, se firma el presente documento el día _____ del mes de _____ del año 2025.

Nombre completo del acudiente:

Número de cédula:

Celular:

Firma: _____

Nombre completo del estudiante:

Pseudónimo bajo el cual quiere que se nombre en el proyecto:

Responsables del proyecto de investigación:

Deisy Carolina Álzate Marín
1045111002
3195813393
dcarolina.alzate@udea.edu.co
Estudiante LEBP - investigador

Zoraida María Ramírez González
43705002
3168361881
zoraida.ramire1@udea.edu.co
Estudiante LEBP - investigador

Nelson Alonso López Muñoz
1039693422
3006465032
n.lopez@udea.edu.co
Estudiante LEBP - investigador

Natalia Ramírez Agudelo
1128277877
3015491198
Natalia.ramirez2@udea.edu.co
Asesora Facultad de Educación, Universi-
dad de Antioquia

Anexo E. Asentimiento informado



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria

Asentimiento informado para los estudiantes

Proyecto de investigación: “Fortalecimiento de la Educación Ambiental desde el conocimiento territorial en escuelas rurales una posibilidad para mejorar las competencias comunicativas”.

Investigadores: Zoraida María Ramírez González, Deisy Carolina Álzate Marín y Nelson Alonso López Muñoz

Instituciones Educativas: Institución Educativa Los Llanos de Cuivá del municipio de Yarumal, la Institución Educativa Villanueva, sede La Solita ubicada en el municipio Yolombó, y la Institución Educativa Llano de Córdoba sede Chorro de Lágrimas ubicada en el municipio Remedios.

Fecha: _____

Explicación para el niño/a:

Actualmente, en conjunto con otros compañeros de la Licenciatura en Educación Básica Primaria nos encontramos realizando nuestro proyecto de investigación que tiene como objetivo “Analizar las posibilidades que ofrece el conocimiento territorial para la Educación Ambiental y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de básica primaria en el contexto rural”.

En ese sentido, queremos invitarte a participar en esta investigación. Por esto, es importante que sepas lo siguiente:

- Vas a participar en algunas actividades en el aula de clase.
- Nadie sabrá tu nombre ni te podrán identificar en el documento que entregue a la Universidad.
- No corres ningún riesgo, se trata de participar en actividades académicas.
- Si en algún momento no quieres participar, puedes decirlo y no pasará nada malo.

- Lo que me cuentes se usará solo para este trabajo y no diré tu nombre.
- Se realizarán algunos audios, grabaciones y se tomarán algunas fotos para el registro, siempre y cuando, tu estés de acuerdo.
- No hay respuestas buenas o malas; lo importante es lo que tú piensas.

Tu opinión es muy valiosa. Si estás de acuerdo en participar, puedes decir “sí” y firmar aquí abajo. Si no quieres, está bien, y nadie se enojará contigo.

¿Quieres participar en la entrevista?

SI_____ NO_____

Nombre del estudiante:

Firma del estudiante: _____

Nombre del investigador: Zoraida María Ramírez González, Deisy Carolina Álzate Marín y Nelson Alonso López Muñoz.

Firma del investigador: _____

¡Gracias por tu ayuda!