



REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (6) JUNIO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 12 DE FEBRERO DE 2026 - ACEPTADO EL 15 DE MAYO DE 2026

# CURRÍCULO, TERRITORIO Y TURISMO DE NATURALEZA: OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS PARA FORTALECER LA CULTURA AMBIENTAL EN LA ESCUELA RURAL

## CURRICULUM, TERRITORY, AND NATURE TOURISM: EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR STRENGTHENING ENVIRONMENTAL AWARENESS IN RURAL SCHOOLS

9 5

**Dennis Torres-Rodríguez<sup>1</sup>**

**Diana Ali García-Capdevilla<sup>2</sup>**

**Universidad de la Amazonia**

Florencia Caquetá – Colombia

<sup>1</sup> *Estudiante del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Médica Veterinaria Zootecnista, Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Rural Arenoso. [den.torres@udla.edu.co](mailto:den.torres@udla.edu.co), <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-7524-899X>*

<sup>2</sup> *Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad de la Amazonia, Florencia- Colombia. Magister en Mercadeo de la Universidad del Externado, Bogotá- Colombia. Docente investigadora de Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia. [dia.garcia@udla.edu.co](mailto:dia.garcia@udla.edu.co), <https://orcid.org/0000-0002-1672-6653>*

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo interpretar las oportunidades pedagógicas del currículo institucional para la integración del turismo de naturaleza, orientado al fortalecimiento de la cultura ambiental en la Institución Educativa Rural Arenoso, ubicada en el municipio de

San Vicente del Caguán, Caquetá-Colombia. La investigación es de tipo cualitativo con diseño de estudio de caso. Se realizó revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y Planes de área; Complementada con entrevistas semiestructuradas a docentes de la postprimaria rural. La información se procesó a través de análisis temático apoyado en el software ATLAS ti, combinando categorías previas con nuevos hallazgos que surgieron de los datos. Los resultados exponen que el currículo institucional posee bases conceptuales y operativas favorables para la integración del turismo de naturaleza, principalmente a través del uso educativo del entorno, la valoración de prácticas productivas locales y la transversalidad ambiental desde el PRAE con las áreas del conocimiento.

**Palabras clave:** Turismo de naturaleza, Cultura ambiental, Educación rural, Territorio, Transversalidad curricular

### Abstract

The objective of this study was to identify the pedagogical opportunities within the institutional curriculum for integrating nature-based tourism, with a focus on strengthening environmental awareness at the Arenoso Rural Educational Institution, located in the municipality of San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia. This qualitative study employed a case study design and involved a review of the Institutional Educational Project (PEI), the School Environmental Project (PRAE), and subject-area plans; It was supplemented by semi-structured interviews with teachers at the rural post-primary school. The information was processed through thematic analysis using ATLAS ti software, combining pre-established categories with new findings that emerged from the data. The results show that the institutional curriculum contains conceptual and operational foundations conducive to the integration of nature tourism,

primarily through the educational use of the environment, the appreciation of local productive practices, and the integration of environmental education from the PRAE into the various subject areas.

**Keywords:** Nature tourism, Environmental culture, Rural education, Territory, Curricular integration.

### Introducción

La crisis ambiental actual ha puesto en evidencia la necesidad de transformar la manera en que las personas comprenden y se relacionan con la naturaleza (Sánchez, 2001). La pérdida acelerada de biodiversidad y alteración de los ciclos hídricos, biológicos y productivos en los ecosistemas, demandan el fortalecimiento de la educación ambiental como espacio estratégico para el cambio cultural (Borutska et al, 2024). En esta línea, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2017) la educación ambiental para el desarrollo sostenible es el pilar fundamental para construir sociedades resilientes, integrando las dimensiones ecológicas, sociales, económicas y culturales de forma articulada.

En el contexto latinoamericano, la educación ambiental ha venido evolucionando desde enfoques naturalistas que se centran en la conservación pasiva hacia formas de pensar y actuar más críticas y pensadas desde el territorio (Álvarez, 2004). Esta evolución reconoce la interconexión entre cultura, producción y ambiente, asumiendo que la formación ambiental no puede limitarse a la difusión de contenidos ecológicos, sino que debe propiciar una comprensión profunda de las relaciones sociedad-naturaleza (Sauvé, 1999), integrando saberes locales, prácticas productivas y experiencias comunitarias. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de cultura ambiental, requiriendo una

transformación educativa orientada a modificar valores, prácticas y visiones del mundo (Ángel-Maya, 2003).

De acuerdo a lo anterior, la incorporación de la educación ambiental en la escuela responde a compromisos internacionales direccionados desde la Conferencia de Estocolmo (1972), la Declaración de Tbilisi (1977) y la Cumbre de Río (1992), que establecieron la necesidad de integrar la dimensión ambiental en los sistemas educativos como estrategia para enfrentar la crisis ecológica mundial (UNESCO, 1977; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1992). Estos lineamientos fueron posteriormente reforzados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 y 15, que promueve una educación de calidad orientada al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

En el contexto colombiano, estos compromisos se materializan con el Decreto 1743 de 1994 y la Política Nacional de Educación Ambiental (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994) y Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MINAMBIENTE], 2002), que establecen la transversalización de la educación ambiental en el currículo a través de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Sin embargo, diversos estudios advierten que la transversalidad ambiental enfrenta desafíos cuando se reduce a declaraciones formales sin mecanismos pedagógicos concretos que garanticen su implementación sistemática y contextualizada (González-Gaudio y Meira-Carrea, 2019).

La situación descrita adquiere importancia en contextos de educación rural donde la escuela cumple un papel importante no solo en formación académica, sino también en la construcción de sentido de pertenencia y liderazgo territorial en los jóvenes de la postprimaria rural. En regiones como el departamento del Caquetá caracterizada por su alta biodiversidad y complejidad socioambiental, la escuela enfrenta

el desafío de articular el currículo con las realidades ambientales, culturales y productivas del bioma amazónico. Navarro et al., (2024) considera que los PRAE se configuran como la herramienta estratégica de gestión pedagógica que permite vincular el PEI con las dinámicas ambientales del territorio.

Apartir de estos fundamentos, el presente estudio tuvo como objetivo interpretar las oportunidades pedagógicas del currículo institucional para la integración del turismo de naturaleza, orientado al fortalecimiento de la cultura ambiental en una institución educativa rural del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá, (Colombia). Se evidencia que los instrumentos de la gestión pedagógica contienen bases conceptuales y operativas favorables, aunque también enfrenta desafíos relacionados con la fragmentación disciplinar y la falta de rigor metodológico en la implementación. En consecuencia, esta investigación aporta elementos para fundamentar el diseño de una estrategia didáctica territorial que articule currículo, turismo de naturaleza y cultura ambiental en la educación rural.

## Metodología

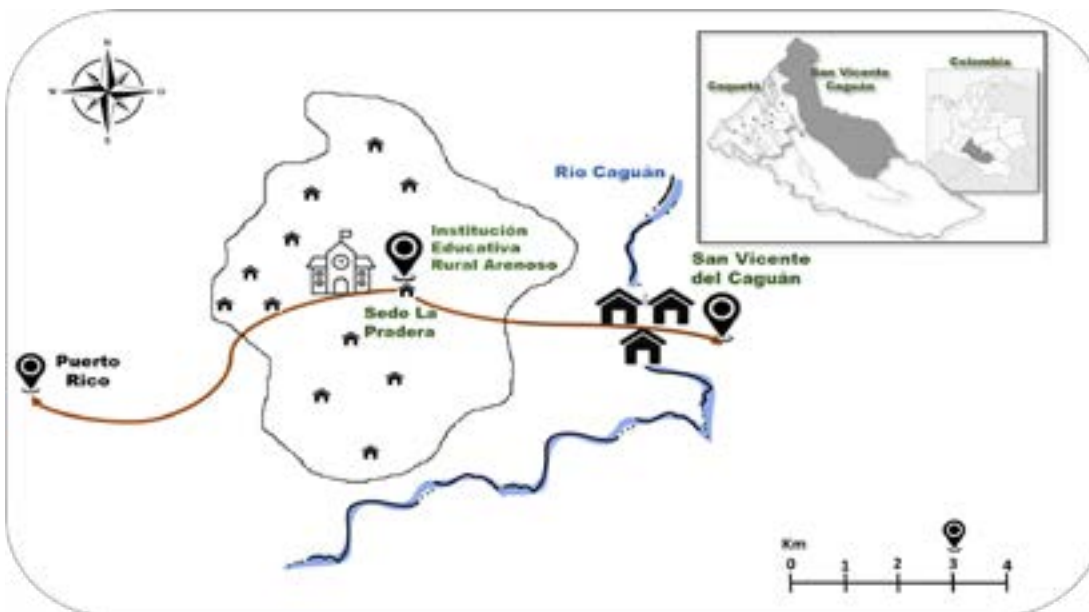
La investigación se desarrolló desde un enfoque constructivista considerado como un proceso activo, experiencial y contextualizado donde se construye conocimiento a partir de las experiencias (Hai-Ninh et al., 2023). De tipología cualitativa que permite comprender e interpretar las percepciones, significados y prácticas que los docentes como actores educativos reconocen al currículo de la institución y su relación con el territorio de influencia. Este tipo de investigación permitió evaluar el turismo de naturaleza no como una variable medible, sino como una oportunidad pedagógica situada y construida social y culturalmente en el marco de una escuela rural.

Se adoptó un diseño de estudio de caso, el cual permitió enfocarse en la Institución Educativa Rural Arenoso (IERA) sede La Pradera que ha sido analizada a partir de sus particularidades territoriales, comunitarias y curriculares como una unidad contextualizada (Gutiérrez et al., 2002). Así mismo el estudio se enmarca en una perspectiva interpretativa y descriptiva, orientado a la comprensión del currículo como situación educativa específica para analizar sus oportunidades pedagógicas que permita integrar el turismo de naturaleza como estrategia para la promoción de la cultura ambiental.

### Área de estudio

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rural Arenoso (IERA) sede La Pradera, ubicada en una zona de bosque húmedo tropical, en cuyo territorio se encuentra la quebrada Arenoso. Fuente hídrica de alto valor ambiental y social para las comunidades de la región, de quienes su sustento económico se basa en la agricultura, la ganadería y el turismo de naturaleza que emerge a partir de la belleza natural y riqueza de flora y fauna que posee la quebrada. Esta institución está conformada por 12 sedes educativas, donde se desempeñan 3 administrativos y 25 docentes, orienta la educación desde el grado preescolar a noveno con las metodologías de escuela nueva y postprimaria rural (Institución Educativa Rural Arenoso [IERA], 2025)

Figura 1. Ubicación de la Institución Educativa Rural Arenoso.



Fuente:

Elaboración propia (2026)

### Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente estudio se utilizaron dos técnicas de investigación cualitativa; la revisión documental y entrevista semiestructurada.

Inicialmente se realizó una revisión detallada de los principales documentos que orientan la labor pedagógica de la institución educativa, considerados como unidades de análisis del currículo existente. Los documentos estudiados fueron el PEI, el PRAE, los Proyectos

pedagógicos productivos (PPP) y los planes de estudio de Ciencias naturales y educación ambiental (CN), Educación ética y en valores (EV) y Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (CS). Estas áreas se eligieron teniendo en cuenta que sus contenidos permiten conectar los conocimientos académicos con el contexto cotidiano en el que viven los estudiantes (Velásquez, 2009).

Se empleó como instrumento una matriz de revisión documental, a modo de estrategia de organización y reducción de datos para facilitar la interpretación y análisis de los hallazgos. Esta fue construida a partir de categorías y subcategorías definidas con anterioridad, que permitió leer de forma analítica y comparativa los documentos institucionales. Identificando convergencias, vacíos y oportunidades pedagógicas en relación al turismo de naturaleza

y la cultura ambiental. De esta manera, la matriz no solo cumplió una función descriptiva, sino que permitió una interpretación coherente de los datos analizados.

Como complemento a la revisión documental, se aplicaron entrevistas semiestructuradas las cuáles permiten robustecer los procesos investigativos (Enrique y Barrio, 2018); fueron efectuadas a cinco docentes que orientan áreas a los estudiantes de la postprimaria rural de la institución, esta técnica permitió conocer las percepciones, experiencias y expectativas de los docentes (Babativa et al, 2024) sobre el uso educativo del entorno, la inclusión transversal de la educación ambiental y el potencial del contexto escolar para el turismo de naturaleza. La entrevista fue diseñada teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del estudio, facilitando la posterior triangulación de la información.

Figura 2. Categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia con base en canva (2026)

En coherencia con el enfoque cualitativo, se definieron dos categorías de análisis, Turismo de naturaleza (TN) y Cultura ambiental (CA), de las cuáles emanan cuatro subcategorías. Esta estructura permitió definir, clasificar y organizar los conceptos de manera clara facilitando la visualización profunda del fenómeno estudiado (Chaves, 2005). En el caso del TN, se

establecieron las subcategorías uso educativo del entorno y valoración de prácticas productivas locales, con el fin de conocer cómo el territorio y sus dinámicas productivas son integrados pedagógicamente en el currículo. Para la categoría CA, se definieron las subcategorías transversalidad ambiental en el currículo y estrategias de acción escolar y comunitaria,



orientadas a identificar la articulación institucional de la educación ambiental y su proyección participativa en el contexto rural.

Estas categorías permitieron organizar y sistematizar el análisis de la información obtenida tanto de los documentos institucionales como de las entrevistas docentes. A través de esta estructura categorial fue posible identificar patrones recurrentes y relaciones significativas en el currículo rural. Así mismo la categorización facilitó identificar convergencias y tensiones en el currículo prescrito y el currículo en acción entendido como las prácticas pedagógicas efectivamente desarrolladas en el aula y en el entorno natural (Insunza, 2023). Haciendo posible una lectura crítica del grado de coherencia entre lo declarado y lo practicado en la institución educativa.

### **Fases de la investigación**

Para el desarrollo del estudio se realizó una primera fase de diseño, validación y aplicación de instrumentos. Teniendo en cuenta las categorías ya planteadas se definieron las subcategorías de análisis, esto permitió construir el instrumento de revisión documental y la guía de entrevista semiestructurada en coherencia

con el objetivo de investigación. Una segunda fase de análisis cualitativo de la información y construcción de resultados que se realizó a partir de los documentos y las respuestas de los docentes. Se hizo lectura analítica y se extrajeron unidades importantes que fueron registrados en la matriz, sintetizando por documento analizado. El procesamiento de los datos estuvo apoyado por el software ATLAS ti. Donde se codificó, se graficó y realizó el respectivo análisis y proceso interpretativo.

Finalmente, los resultados se construyeron mediante un proceso de triangulación entre la revisión documental y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes, esta integración de fuentes permitió fortalecer la validez interpretativa del estudio, al identificar coincidencias, tensiones y potencialidades en la articulación entre territorio, educación ambiental y gestión institucional. Así mismo facilitó una comprensión más amplia de las dinámicas curriculares presentes en la institución, posibilitando interpretar las oportunidades pedagógicas del currículo institucional y fundamentar, con mayor solidez, la necesidad de diseñar una estrategia didáctica basada en TN orientada a consolidar la CA desde una perspectiva territorial.

Tabla. Triangulación de hallazgos sobre currículo, territorio y cultura ambiental

Categoría	Subcategoría	Evidencia documental	Evidencia entrevistas	Interpretación integrada
Turismo de naturaleza	Uso educativo del entorno	El PEI, los PPP y áreas como CN y CS reconocen el entorno como recurso pedagógico.	Los docentes destacan recorridos en la naturaleza y salidas de campo como estrategias de enseñanza contextualizadas.	El territorio emerge como mediación pedagógica con potencial para integrar el TN en el currículo rural.
	Prácticas productivas locales	Los PPP incorporan proyectos de agricultura como componentes formativos.	Los docentes relacionan estas prácticas con sostenibilidad y aprendizaje experiencial.	Las dinámicas productivas locales constituyen escenarios pedagógicos con potencial turístico y ambiental.
Cultura ambiental	Transversalidad ambiental	El PRAE orienta la inclusión ambiental articulado a diferentes áreas del conocimiento.	Los docentes perciben debilidades en la articulación interdisciplinar.	Existe una brecha entre la intencionalidad curricular y la implementación pedagógica de la educación ambiental.
	Acción escolar y comunitaria	Se desarrollan campañas y proyectos ambientales institucionales.	Los docentes resaltan participación activa estudiantil y comunitaria.	La gestión ambiental favorece apropiación territorial, aunque requiere mayor continuidad curricular.

Fuente: Elaboración propia (2026)



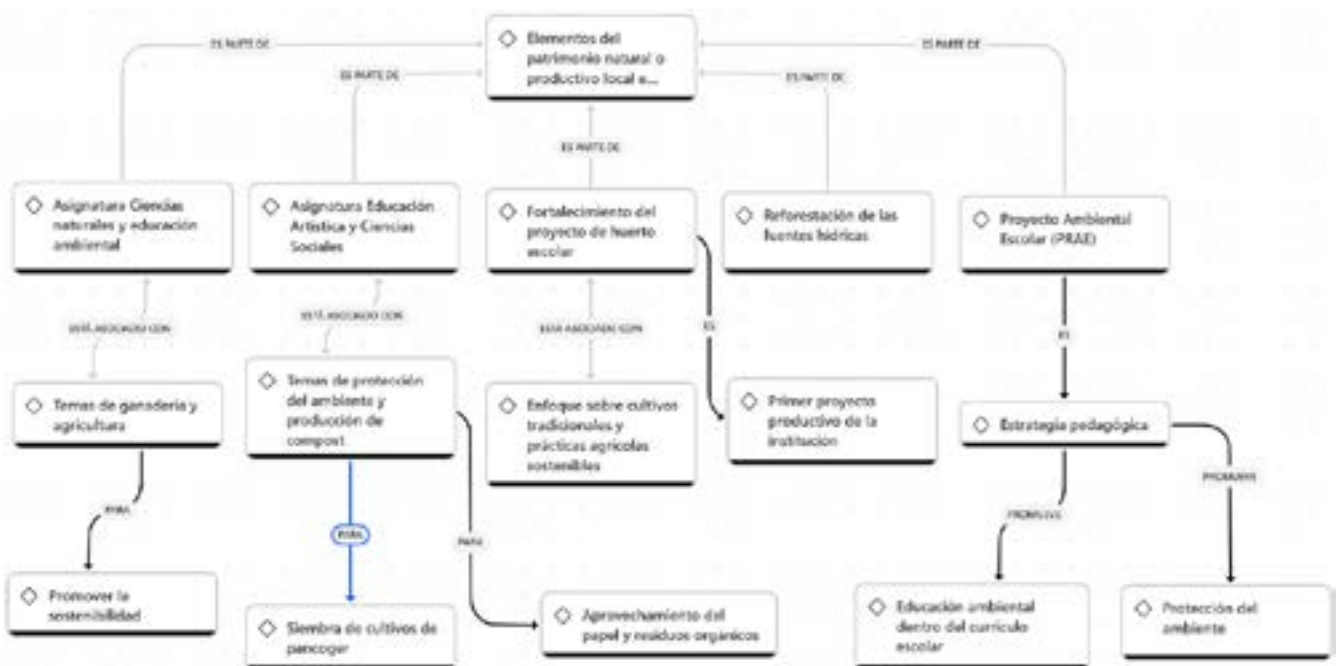
Los hallazgos evidencian que el entorno natural es concebido como eje pedagógico y recurso didáctico complementario en la construcción del conocimiento. En áreas como Artística, CN, CS, y PPP, se identifican prácticas que incorporan el territorio mediante actividades como recorridos pedagógicos, observación de flora y fauna, cuidado de áreas verdes y trabajo en la huerta escolar o cultivos de pancoger. Mas allá de su dimensión operativa, estas prácticas configuran una redefinición del aula, que trasciende el espacio físico tradicional para situarse en el territorio como escenario de aprendizaje. Esta transformación implica la ruptura de modelos pedagógicos tradicionales, favoreciendo en su

lugar procesos de aprendizaje experiencial y contextualizado.

Desde esta perspectiva, el entorno natural está concebido como una ampliación del aula que actúa como mediador entre saberes científicos y saberes locales permitiendo a los estudiantes construir significados a partir de su interacción directa con el contexto. Este hallazgo adquiere relevancia en la medida en que posiciona el territorio no solo como contenido, sino como estructura fundamentada del aprendizaje.

**Prácticas productivas locales: Entre saber pedagógico y potencial turístico.**

Figura 4. Valoración de prácticas productivas. Fuente: elaboración propia en software ATLAS.ti 25 (2026)



1 0 3

Las actividades productivas tradicionales del territorio como la agricultura (caña de azúcar, plátano, yuca, maíz y hortalizas) y la ganadería, tal como se observa en la figura 4 son reconocidas por los docentes como saberes contextualizados con alto nivel formativo. Estas no son entendidas únicamente como actividades económicas, sino que son resignificadas por algunos docentes

como espacios de aprendizaje vinculados a la sostenibilidad, el uso responsable de los recursos y la comprensión del entorno.

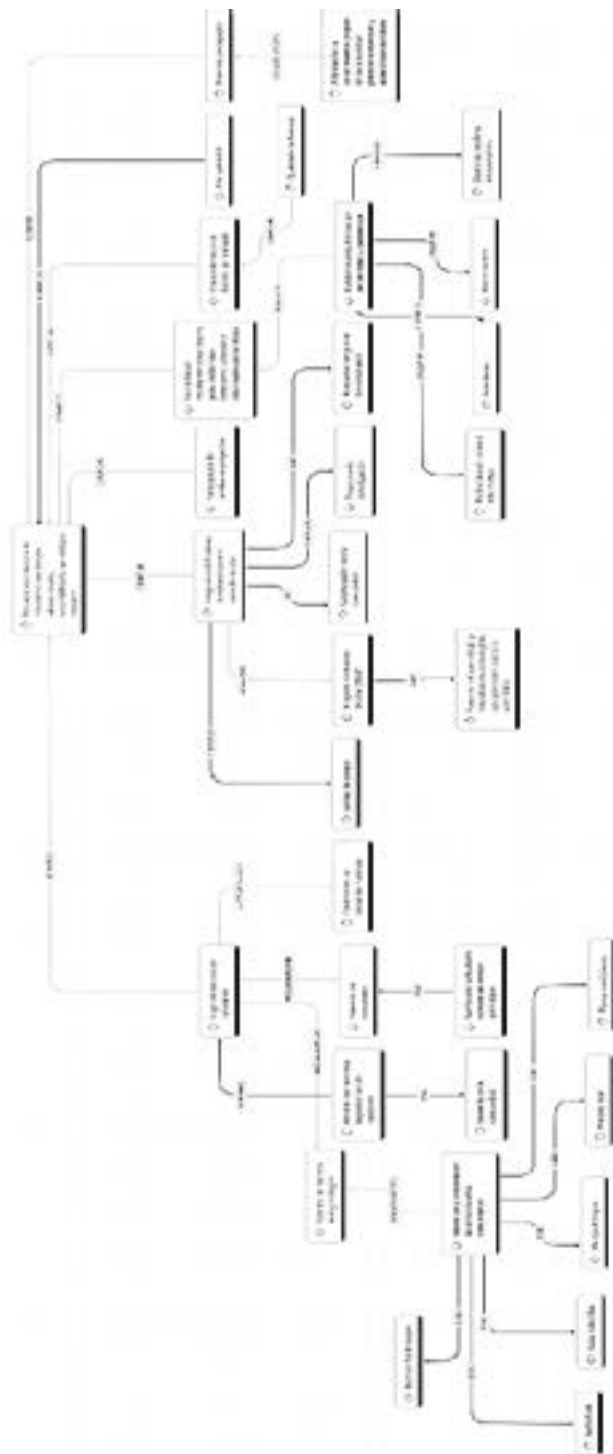
La incorporación de estas prácticas en el currículo, especialmente a través de los PPP, permite evidenciar una articulación entre conocimiento escolar y vida cotidiana, lo cual

fortalece la pertinencia de la educación rural. Desde una perspectiva analítica, este hallazgo revela que el currículo no opera de manera aislada, sino en diálogo con las dinámicas socio-productivas del territorio, configurando una pedagogía situada. En este contexto, el TN emerge como una posibilidad de ampliación de estas prácticas, al integrar la dimensión

educativa con el reconocimiento del territorio como patrimonio natural y cultural.

De este modo, las prácticas productivas pueden ser reinterpretadas como escenarios de aprendizaje con potencial turístico, en la medida en que permiten la construcción de experiencias educativas orientadas a la valoración del territorio, la identidad local y sostenibilidad.

Figura 5. Potencial del turismo de naturaleza.



Fuente: elaboración propia en software ATLAS.ti 25 (2026)



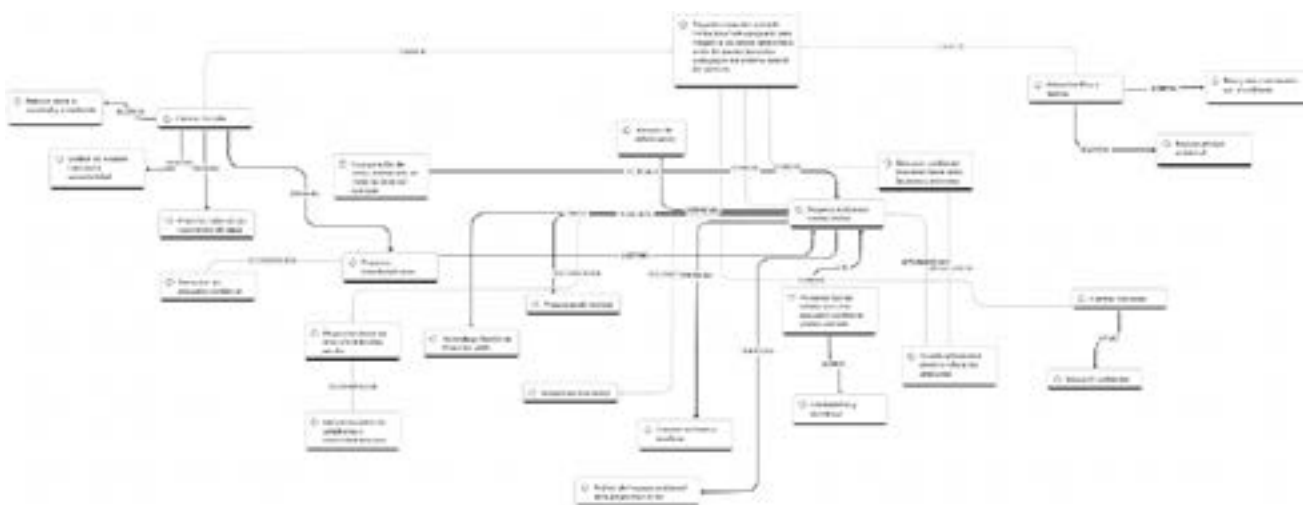
El análisis evidencia que en la IERA la educación ambiental está reconocida como un eje transversal del currículo, principalmente a través del PRAE. Sin embargo, su implementación presenta niveles diferenciados entre áreas y proyectos. Lo que pone de manifiesto tensiones entre el currículo prescrito y el currículo en acción. Si bien algunos docentes integran de manera activa la dimensión ambiental en sus prácticas pedagógicas, otros la perciben como un componente externo a su área de conocimiento, lo que limita su desarrollo interdisciplinar. Esta situación evidencia que la transversalidad ambiental no se consolida únicamente desde

la normativa institucional, sino que depende de procesos de apropiación pedagógica por parte del equipo docente.

Este hallazgo permite identificar una brecha estructural en la gestión curricular, donde la educación ambiental oscila entre la intencionalidad institucional y su materialización en el aula. En este sentido, la integración del TN como estrategia didáctica podría contribuir a cerrar esta brecha, al ofrecer un eje articulador que conecte diferentes áreas del conocimiento desde una experiencia común: el territorio.

### Gestión ambiental escolar y articulación comunitaria

Gráfica 7. Proyecto o área más importante para promover cultura ambiental.



1 0 6

Fuente: elaboración propia en software ATLAS.ti 25 (2026)

El PRAE se configura como la principal estrategia institucional para la promoción de la cultura ambiental. A través de la identificación de problemáticas del contexto como: la deforestación, la contaminación de fuentes hídricas y el manejo inadecuado de residuos

sólidos. Opera como eje dinamizador de acciones pedagógicas que ayudan a mitigar las situaciones identificadas involucrando a la comunidad educativa.





Un hallazgo importante es la existencia de alianzas interinstitucionales y comunitarias con juntas de acción comunal, Alcaldía municipal, Universidades, Empresa de aguas, Asociación de recicladores, Comité Interinstitucional de Educación Ambiental (CIDEA) entre otros; Las cuáles amplían el alcance de las acciones educativas y fortalecen la dimensión territorial de la escuela. Estas articulaciones evidencian que la educación ambiental trasciende el espacio escolar, proyectándose como un proceso de corresponsabilidad social y ambiental. No obstante, la sostenibilidad de estas iniciativas depende en gran medida del liderazgo de actores específicos, lo que puede poner en riesgo su continuidad. Este hallazgo refuerza la necesidad de consolidar procesos curriculares estructurados que garanticen la permanencia de las acciones más allá de las dinámicas individuales.

## Discusión

Los resultados obtenidos permiten comprender que el currículo en contextos rurales se configura como una construcción dinámica en interacción permanente con el territorio. En este sentido, el estudio evidencia enfoques constructivistas acorde a la perspectiva de Vygotsky, como se cita en Santos et al., (2025), quien conciben el aprendizaje como un proceso situado que emerge de la interacción social, la experiencia y la relación con el entorno. Así mismo, con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb como se lee en Paredes y Yunga (2026), quien plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa que vive el sujeto y la reflexión que hace sobre la misma. Vivencia que genera aprendizajes significativos al involucrar la dimensión cognitiva, afectiva y práctica de los estudiantes.

En coherencia con lo anterior, el uso del entorno natural como escenario pedagógico evidencia una resignificación del aula, que trasciende su dimensión física para configurarse como

una experiencia territorial. Este hallazgo se alinea con la educación basada en el lugar que de acuerdo a Sobel, (2004) propone el territorio como punto de partida del currículo para fortalecer el sentido de pertenencia, la comprensión ecológica y la responsabilidad ambiental. De igual manera, con Gómez-Redondo y Alonso (2025), quienes consideran que estas experiencias permiten libertad de pensamiento al estudiante y potencian procesos de aprendizaje que difícilmente se logran en espacios cerrados. En el caso analizado, esta aproximación emerge desde la práctica docente como una oportunidad para su consolidación pedagógica desde el currículo.

La incorporación de prácticas productivas locales como la agricultura y la ganadería dentro del currículo permite identificar la articulación entre saber escolar y vida cotidiana, esto coincide con Trejo-Magaña et al., (2025) quienes sostienen que cuando los contenidos educativos se conectan con las realidades del entorno, el currículo no solo transmite conocimientos, sino que promueve en los estudiantes la participación activa en los procesos de cambio social y cultural de su comunidad. Esta integración se vincula con la perspectiva de Leff (2011), al reconocer el territorio como un sistema socioambiental donde convergen dimensiones ecológicas, culturales y productivas. En este marco, dichas prácticas no solo cumplen una función formativa, sino que pueden ser reinterpretadas como escenarios con potencial para el TN.

En relación con lo anterior, los resultados evidencian que, aunque el TN no está formalmente incorporado en el currículo institucional, éste representa una actividad emergente en el territorio y sus principios se encuentran implícitos en prácticas de exploración del entorno y reconocimiento de la biodiversidad. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por Sandí (2012), quien reconoce el TN como una herramienta para facilitar procesos

de enseñanza-aprendizaje. También, se alinea con lo expuesto por Maldonado (2014) y Olaya-Marín et al., (2025) quienes coinciden que fortalece la unión comunitaria, el bienestar social y el cuidado y conservación de la biodiversidad.

No obstante, el presente estudio amplía esta perspectiva al evidenciar que su potencial no depende exclusivamente de su incorporación formal, sino de su reinterpretación como mediación didáctica emergente en contextos rurales. En este sentido, dicha visión se articula con lo expuesto por Muñoz y Romero (2021), quienes destacan que, el TN se convierte en un escenario de aprendizaje esencial para que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia, tanto de su entorno natural como de su propia identidad social y cultural.

Por otra parte, los resultados evidencian tensiones en la implementación de la transversalidad ambiental teniendo en cuenta que, algunos docentes manifiestan que esta articulación no se presenta en todas las áreas debido a la priorización que se tiene por el cumplimiento del currículo formal, a la falta de afinidad con la temática ambiental y formación académica de algunos docentes, considerando que no corresponde a su campo de acción. En este sentido es importante precisar que la transversalidad no implica que todos los docentes desarrollen las mismas acciones; sino, como expone Blanco et al., (2022) que exista una articulación pedagógica coherente de carácter interdisciplinario que permita superar la fragmentación del conocimiento y favorezca la construcción de un lenguaje común entre las distintas áreas del conocimiento.

Al respecto, López-Sarasty et al., (2024) sostiene que la transversalidad ambiental más que un lineamiento del currículo, depende de un compromiso y visión compartida de los actores educativos. La escuela enfrenta el reto de formar estudiantes críticos y comprometidos con los problemas ambientales y la sostenibilidad (Rivas

et al, 2021). Por esto la necesidad de fortalecer procesos de formación docente con enfoques de educación ambiental, así como consolidar mecanismos de gestión curricular que aseguren continuidad, seguimiento y evaluación de la transversalidad (Amézquita-Galindo et al, 2024). Solo así la educación ambiental en la institución podrá trascender y convertirse en práctica transformadora con alto impacto territorial.

De igual manera el papel del PRAE como eje articulador de la educación ambiental a través de la existencia de alianzas interinstitucionales y comunitarias indica que la educación ambiental escolar no es solo interna, sino que se proyecta hacia la gobernanza ambiental local, fortaleciendo la corresponsabilidad territorial; esto coincide con lo planteado por Novo (2009) quien menciona que la educación ambiental tiene mayor impacto cuando se desarrolla como proceso comunitario y no como actividad exclusivamente de la escuela. aunque las estrategias de gestión ambiental como el PRAE están institucionalizadas y cuenta con alianzas estratégicas, su sostenibilidad depende del liderazgo del equipo coordinador. Por ello, es conveniente que la institución fortalezca estos proyectos mediante la articulación curricular integrada, que garanticen su continuidad y no corran el riesgo de convertirse en procesos aislados con bajo impacto (Torres, 1998). O en prácticas con escasa capacidad formativa.

Finalmente, los resultados permiten reafirmar la necesidad de una educación ambiental transformadora, que integre acciones desde la escuela de forma multidisciplinar, capaz de cambiar la realidad social del contexto. Al respecto, Sauvé (2004) refiere que la formación ambiental debe trascender los contenidos, propiciando una relación crítica,  tica y afectiva con la naturaleza. En este sentido, el uso educativo del entorno favorece esta relación al brindar espacios para que los estudiantes conozcan, valoren, experimenten

y se conviertan en líderes agentes de cambio en sus comunidades (Rodríguez et al, 2024). Constituyendo así, una base fundamental que logre cambios en su forma de pensar y actuar comprometidos con su crecimiento humano y el de la sociedad (García, 2022).

## Conclusiones

El estudio ha permitido identificar que el territorio rural, sus prácticas productivas y en especial la fuente hídrica el Arenoso constituyen un escenario pedagógico con alto potencial para la educación ambiental. Su inclusión en los procesos educativos no solo favorece el aprendizaje contextualizado, sino que brinda la posibilidad de construir una cultura ambiental basada en la experiencia directa, el reconocimiento del entorno y la apropiación del territorio como espacio de enseñanza-aprendizaje.

El análisis del currículo institucional evidencia que existen oportunidades pedagógicas específicas en diferentes proyectos y asignaturas para integrar el TN como eje formativo en la postprimaria rural. La presencia de prácticas orientados al uso educativo del entorno, la incorporación de proyectos pedagógicos productivos y la estructura organizativa del PRAE constituyen bases curriculares que permiten articular territorio, aprendizaje y CA.

Sin embargo, la integración efectiva del TN en el currículo institucional no depende solamente de su reconocimiento documental, sino de la capacidad institucional para consolidar procesos de transversalidad real entre asignaturas y proyectos, aunque existen iniciativas valiosas, su organización y coherencia interdisciplinar requieren mayor coyuntura pedagógica.

existe una brecha entre el currículo prescrito y el currículo en acción, donde a pesar de la existencia de las orientaciones institucionales en educación ambiental, su implementación

depende de las iniciativas individuales de los docentes. Esto limita la consolidación de procesos articulados, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer la gestión curricular desde una perspectiva integradora que garantice coherencia entre los lineamientos institucionales y las prácticas pedagógicas de aula.

En este sentido, se hace importante fortalecer la formación docente en el área de educación ambiental y en estrategias didácticas integradoras, así como establecer mecanismos de seguimiento y acompañamiento institucional que aseguren la continuidad y evaluación de las prácticas implementadas. Solo mediante una formación permanente y un seguimiento continuo podrá garantizarse que la transversalidad ambiental trascienda el plano teórico y se convierta en práctica educativa coherente, capaz de formar jóvenes líderes comprometidos con la sostenibilidad del territorio rural amazónico.

1 1 0

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2004) Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario. *Revista iberoamericana de educación*, 35 (1), 1-7 <https://doi.org/10.35362/rie3512941>
- Amézquita-Galindo, S., Agudelo-Rodríguez, C., y Olaya-Marín, E. (2024). Formación docente en educación ambiental desde la perspectiva de un análisis bibliométrico. *Revista Conocimiento Global*, 9 (1), 376-390. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.373>
- Ángel-Maya, A. (2003). La diosa Némesis: desarrollo sostenible o cambio cultural. *Programa editorial Universidad Autónoma de Occidente*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10614/14425>.



- Babativa, A., Rubiano, A., Velásquez, T., Gaona, N., González, J., y Vega, M. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Blanco-Torres, Y., Iguaran-Magdaniel, M. y Jaramillo-Peñaloza, Y. (2022). La Transversalidad: Mediación didáctica de la praxis curricular al contexto social. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 97-110. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.06>.
- Borutska, Y., Dydiv, I., Krupa, O., Hryhorieva, L., y Sylkin, O. (2024). Methodology and application of innovative technologies to ensure sustainable development: Formation of eco-awareness through the prism of ecotourism. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 1357–1367. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3666>
- Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/355197283>
- Enrique, A., Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación: Propuestas de investigación en áreas de vanguardia. Madrid. *Editorial Tecnos* p. 159-168. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare\\_a2018p159.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/196118/proinvare_a2018p159.pdf)
- García, S. (2022). Educación ambiental para la sustentabilidad, una apuesta desde la pedagogía crítica y sentipensante. *Revista CoPaLa: Construyendo Paz Latinoamericana*. 7(14), 68-77. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.14.0214>
- Gómez-Redondo, C. y Alonso, R. (2025). Percepciones del profesorado en formación en torno a la educación fuera del aula. *Pulso, revista de educación* (48) 39-62. <https://doi.org/10.58265/pulso.7508>
- González-Gaudiano, J. y Meira-Cartea, Á. (2019). Educación ambiental bajo asedio: Radicalidad climática. *The Journal of Environmental Education*, 50(4-6), 386-402. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1687406>
- Gutiérrez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Revista Arbor*, 171(675), 533–557. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Insunza, J. (2023). Deliberación del currículum puesto en acción: Conceptualizar las decisiones de las escuelas como implementación de la norma prescrita, reinterpretación contextualizada o construcción curricular de base. *Revista enfoques educacionales*, 20(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71004>
- IERA. (2025). Institución Educativa Rural Arenoso. Proyecto educativo Institucional.
- Leff, E. (2011). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia " otro " programa de sociología ambiental. *Revista mexicana de sociología*, 73(1), 5-46. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v73n1/v73n1a1.pdf>

- López-Sarasty, D., Olaya-Marín, E., Y Molina, J. (2024). La Naturaleza como Sujeto de Derechos: Evaluación del Impacto de la Sentencia 4360 en la Educación sobre el Cambio Climático en la Amazonia. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 17(2), 349-375. <https://doi.org/10.15332/25005421.10005>
- Maldonado, T. (2014). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Revista Horizonte Sanitario*, 8(2), 4-7. <https://doi.org/10.19136/hs.a8n2.168>
- MEN. (1994). Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1743 de 1994. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/104167:Decreto-1743-de-Agosto-3-de-1994>
- MINAMBIENTE. (2002). Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Política Nacional de Educación Ambiental. <https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Colombia/POLITICA%20EDUCACION%20AMBIENTAL.pdf>
- Muñoz, R., y Romero, M. (2021). Participación Comunitaria y Educación Ambiental: Reflexiones sobre las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista De Gestión Del Conocimiento Y El Desarrollo Local*, 8(1), 90–105. <https://revistas.unah.edu.cu/index.php/RGCDL/article/view/1429>
- Hai, D., Bich, N., y Nguyen, H. (2023). How do constructivism learning environments generate better motivation and learning strategies? The Design Science Approach. *Heliyon*, 9(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22862>
- Navarro, Z, Arias, S., y Quintero, B. (2024). Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como Estrategia Pedagógica para Fortalecer la Educación Ambiental en Instituciones Educativas de Colombia. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 11450-11464. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13310](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13310)
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, 2009, 195-217. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:8998f1e4-65d7-40dd-9469-7945013994e8/re200909-pdf.pdf>
- Olaya, E., Barrios, M. y Molina, J. (2025). El Papel del Turismo de Naturaleza en la Conservación Según la Percepción de los Emprendedores del Departamento de Caquetá, Colombia. *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha*, 15(1), 197–231. <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2025v15i1.p197-231>
- ONU. (1972). Organización de las Naciones Unidas. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- ONU. (2015). Organización de las Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- ONU. (1992). Organización de las Naciones Unidas. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/conferences/environment/rio1992>

- Paredes, F y Yunga, D. (2026). De Platón a Kolb: revisión de la literatura sobre estilos y teorías del aprendizaje. *Revista Social Fronteriza* 2026; 6(1): 1027. [https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6\(1\)](https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(1))
- Rivas-Escobar, H., Luna-Cabrera, G., y Moreno-Molina, A. (2021). La transversalidad de la educación ambiental en dos instituciones educativas del departamento de Nariño, Colombia. Arboleda, J. Educación, Tecnología Y Conocimiento. pp 40-55. Estados Unidos. Redipe.
- Rodriguez, L. Romero, Y. Bermúdez, L. y Reales, L. (2024). Aprendizaje Activo y Educación Ambiental: Formando Agentes de Cambio para un Futuro Sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 12195-12209. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13409](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13409)
- Sánchez, M. (2001). El reto de la educación ambiental. *Revista Ciencias*, (64). 42-49 recuperado de: <https://new.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/64/CNS06409.pdf>
- Sandí, J. Hidalgo, K. (2012). Turismo educativo: herramienta para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje. In *XVI Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura*. Cuba [https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45773/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45773/Documento_completo_.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Santos, S. Marinato, A. Borges, C. Vergino, D. Roza, F. Nascimento, L. Dalmonech, P. & Carola, S. (2025). Tecnología e pedagogía: repensando a prática docente à luz de Vygotsky e Freire. *Cadernos Cajuína*, 10(5), e1467. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i5.1467>
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Revista Tópicos en educación ambiental*, 1(2), 7-25.
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Boletín electrónico Carpeta informativa CENEAM*, 162-160. [https://www.miteco.gob.es/content/dam/mitesco/es/ceneam/carpeta-informativa-del-ceneam/numeros-antiores/carpeta\\_noviembre2004\\_tcm30-164568.pdf](https://www.miteco.gob.es/content/dam/mitesco/es/ceneam/carpeta-informativa-del-ceneam/numeros-antiores/carpeta_noviembre2004_tcm30-164568.pdf)
- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17(3), 65-66. <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/issue/view/268/131>
- Trejo-Magaña, G. Ticas, J. y Ventura, S. (2025). La influencia de los aspectos monográficos del territorio en el currículo: hacia una educación contextualizada y significativa. Perspectiva Científica. *Revista Perspectiva Científica*, 2(1), 105-135. <https://doi.org/10.64385/ZMBU5673>
- Torres, M. (1998). La educación ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 16, 23-48. <https://doi.org/10.35362/rie1601110>



UNESCO. (2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación para los Objetivos de desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje. Recuperado de <https://unes-doc.unesco.org/ark/48223/pf0000252423>

UNESCO. (1977). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración de Tbilisi: Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_spa)

Velásquez, A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Colombia), 5 (2), 29-44 <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>