

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Facultad de Ciencias Agrarias



Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Biológicas

“Educación ambiental crítica y la formación docente”

Autora: Paola Melina Wüthrich

Tutora: Lic. Julieta D’Errico

Año: 2025

Agradecimientos

Este trabajo final de grado representa el cierre de una etapa profundamente significativa en mi formación académica y profesional. Su realización fue posible gracias al acompañamiento, la orientación y el sostén de personas e instituciones.

En primer lugar, agradezco a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y a la Facultad de Ciencias Agrarias, por brindar el marco académico e institucional que hizo posible mi formación en la Licenciatura de la Enseñanza de las Ciencias Biológicas.

También agradezco al Instituto de Formación Docente N°107 de Cañuelas y a las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que participaron voluntariamente de esta investigación, sus valiosos aportes enriquecieron significativamente este trabajo.

Especial agradecimiento merece mi tutora, Lic. Julieta D'Errico, por su acompañamiento constante, su orientación académica precisa y su mirada crítica respetuosa que guiaron este proceso de escritura con profesionalismo y calidez.

A mi gran compañera Edith Godoy por su apoyo permanente, su escucha atenta y el aliento en los momentos de mayor exigencia, siendo un sostén fundamental a lo largo de este recorrido que sin dudas, fue mejor transitado gracias a ella.

Finalmente, agradezco profundamente a mis hijos León, Lucas, Lautaro y Martina por su amor, paciencia y comprensión cada vez que me veían escribiendo

en distintas horas del día; ellos son mi motor para perseverar, aprender y alcanzar metas.

A Milo que me acompañó sin palabras pero con su presencia cálida. Finalmente, cierro con quién siempre tuvo fe y me inscribió en la facultad; gracias a Leandro, el papá de mis hijos.

Resumen

La creciente complejidad de las problemáticas socioambientales plantea desafíos significativos para la formación docente, en particular en relación con los enfoques pedagógicos que orientan la enseñanza de la Educación Ambiental. En este marco, el presente Trabajo Final de Grado tiene como objetivo indagar la influencia del enfoque tradicional de la Educación Ambiental en la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°107 de Cañuelas, en relación con la Educación Ambiental crítica propuesta por la Ley de Educación Ambiental Integral N°27.621 y el Diseño Curricular vigente.

El problema de investigación se centra en analizar cómo los enfoques tradicionales de enseñanza condicionan la incorporación de una perspectiva crítica, transversal e interdisciplinaria de la Educación Ambiental, y cómo incide en las concepciones formativas de los estudiantes.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos entrevistas semiestructuradas individuales, grupos de discusión y análisis documental del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y de los recursos didácticos utilizados. El análisis de la información se realizó mediante análisis de contenido temático, con codificación abierta y categorización axial, triangulando fuentes y técnicas para fortalecer la validez del estudio.

Los resultados evidencian la persistencia de rasgos propios del enfoque tradicional, caracterizados por una concepción fragmentada y naturalista del ambiente, prácticas centradas en la transmisión de contenidos y una limitada problematización de las dimensiones sociales y políticas de las problemáticas ambientales. No obstante, también se identifican indicadores incipientes de enfoques críticos, especialmente en el reconocimiento del ambiente como construcción social compleja y en el uso de estrategias indagatorias y contextualizadas. El análisis revela la coexistencia de enfoques pedagógicos tradicionales y críticos, así como tensiones entre los marcos normativos y su implementación efectiva en las prácticas formativas.

Como conclusión general, si bien el marco normativo vigente promueve una Educación Ambiental Integral con su perspectiva crítica, su concreción en la formación docente resulta parcial y heterogénea. En este sentido, la consolidación de la Educación Ambiental Crítica requiere fortalecer dispositivos formativos que articulen reflexión teórica, prácticas pedagógicas situadas y análisis crítico de los conflictos socioambientales, posicionando a la formación docente como un espacio estratégico para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.

Palabras clave: Ley de Educación Ambiental Integral, Educación Ambiental, Educación Ambiental Crítica, Formación Docente y Enfoques de Enseñanza.

Abstract:

The increasing complexity of socio-environmental issues poses significant challenges for teacher education, particularly regarding the pedagogical approaches that guide the teaching of Environmental Education.

Within this framework, this Final Degree Project aims to analyze the influence of traditional Environmental Education approaches in the course Didactics of Natural Sciences II of the Primary Teacher Education Program at ISFD N° 107 in Cañuelas, in relation to the Critical Environmental Education perspective promoted by Argentina's Environmental Education Law N° 27.621 and the current Curriculum Design.

The research problem focuses on examining how traditional teaching approaches condition the incorporation of a critical, transversal, and interdisciplinary perspective of Environmental Education, and how this influences the formative conceptions of pre-service teachers.

The study adopts a qualitative interpretative approach. Data collection techniques included individual semi-structured interviews, discussion groups, and documentary analysis of the syllabus of the course Didactics of Natural Sciences II and the didactic resources used. Data analysis was conducted through thematic content analysis, involving open coding and axial categorization, with triangulation of sources and techniques to strengthen the validity of the study.

The results reveal the persistence of characteristics associated with traditional approaches, such as a fragmented and naturalistic conception of

environment, content-centered teaching practices, and limited problematization of the social and political dimensions of environmental issues. However, emerging indicators of critical approaches were also identified, particularly in the recognition of the environment as a complex social construction and in the use of inquiry-based and contextualized teaching strategies. The analysis highlights the coexistence of traditional and critical pedagogical approaches, as well as tensions between normative frameworks and their effective implementation in teacher education practices.

As a general conclusion, although the current normative framework promotes an Integral Environmental Education with a critical perspective, its implementation in teacher education remains partial and heterogeneous. In this regard, strengthening Critical Environmental Education requires consolidating formative processes that articulate theoretical reflection, situated pedagogical practices, and critical analysis of socio-environmental conflicts, positioning teacher education as a strategic space for the construction of critical and socially committed citizenship.

Keywords: Integral Environmental Education, Environmental Education, Critical Environmental Education, Teacher Education, Teacher Approaches.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	4
Índice	6
Introducción	7
Antecedentes	9
Objetivos	19
Objetivo General	19
Objetivos Específicos	19
Marco Teórico	19
Materiales y Métodos	24
Resultados	27
Discusión	29
Conclusiones	32
Referencias bibliográficas	35
Anexos	39

Introducción

La creciente complejidad de las problemáticas ambientales exige que la educación trascienda la mera transmisión de contenidos y se oriente a la comprensión crítica de las relaciones entre sociedad y naturaleza. De este modo, la Educación Ambiental (EA)¹ se configura como un campo del saber que interpela a la enseñanza de las Ciencias, invitando a revisar los enfoques pedagógicos y a promover prácticas docentes comprometidas con la transformación social y ambiental.

El propósito de este trabajo es contribuir a la comprensión de cómo los enfoques pedagógicos condicionan o no la incorporación de la Educación Ambiental Crítica (EAC)² en la formación docente, ofreciendo estrategias didácticas que permitan repensar las prácticas de enseñanza de la EA en el marco de un enfoque crítico, interdisciplinario y situado. Con ello se pretende favorecer la construcción de propuestas formativas que promuevan en los futuros docentes una mirada reflexiva y comprometida frente a problemáticas socioambientales, en consonancia con los lineamientos de la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley de EAI)³ y del Diseño Curricular vigente.

El contenido específico se centra en el análisis de los enfoques tradicional y crítico de la EA, su presencia en el currículo de formación docente, en el plan de estudio de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II del ISFD N°107 de la ciudad de Cañuelas y en los recursos materiales que se utilicen para determinar sus implicancias en las concepciones de los estudiantes.

La selección de esta institución y de este espacio curricular, no es arbitraria, sino que responde a su relevancia en la formación inicial de docentes del nivel primario, particularmente en un espacio donde se abordan de manera explícita los contenidos vinculados con la enseñanza de las Ciencias Naturales y la EA. La asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II constituye un ámbito privilegiado para analizar cómo los lineamientos normativos y curriculares en materia de EA se traducen o no, en propuestas de enseñanza concretas, dispositivos didácticos y enfoques pedagógicos.

Asimismo, el abordaje situado en esta institución permite recuperar las concepciones, percepciones y experiencias formativas de los estudiantes del profesorado, aspecto relevante al considerar que los futuros docentes reproducirán o resignificarán estos enfoques en sus prácticas escolares.

En este sentido, el análisis propuesto se vincula con los antecedentes revisados a continuación, si bien, existen investigaciones que abordan la incorporación curricular de la EA, son escasos los estudios que profundizan en las concepciones de los estudiantes del profesorado de Educación Primaria y en la incidencia de los enfoques de enseñanza en su formación.

Contextualización del estudio

En el presente apartado se abordan antecedentes de investigaciones y producciones académicas que han indagado sobre EA en la formación docente. La revisión de estos antecedentes permite contextualizar el problema de estudio y situar la propuesta en el marco de discusiones actuales en el campo. Si bien la mayoría de los trabajos examinan la incorporación curricular de la EA, son escasos aquellos que profundizan en las concepciones y percepciones de los estudiantes del profesorado, y aún menos los que articulan la EAC en la formación docente del nivel primario. Esta brecha de análisis constituye un vacío relevante y justifica la pertinencia y el aporte del presente estudio.

Para organizar el abordaje de los antecedentes se identificaron tres categorías temáticas que permiten establecer relaciones entre los distintos estudios revisados. Las temáticas que se advierten son: las concepciones de docentes en torno a la EA, las políticas públicas y los marcos normativos que regulan su inclusión, las propuestas pedagógicas y experiencias formativas que evidencian distintas formas de implementación de la EAC.

En la tesis de maestría de la Universidad Nacional de Quilmes, Roldán (2021), aborda la confrontación entre la concepción teórica que los docentes tienen de la EA y lo que efectivamente ponen en práctica dentro del aula, identificar obstáculos o limitaciones que impiden la correspondencia entre teoría y práctica y reflexionar sobre la praxis docente mediante la autoevaluación y registros de la historia profesional.

La autora de esta tesis argumenta en sus hallazgos que hay una brecha entre lo que los docentes dicen creer, su concepción teórica de la EA, y lo que verdaderamente realizan en la práctica dentro del aula. Muchas veces dichas prácticas son intuitivas, fragmentadas o poco coherentes con la planificación sustentada, la transversalidad interdisciplinaria y crítica no se integra en las propuestas. Por ello advierte que la formación docente debe ser conceptual, metodológica y reflexiva para hacer explícitos los supuestos y criterios de acciones pedagógicas sobre EA.

En la metodología de trabajo de la EA se puede utilizar como estrategia la investigación-acción, en su tesis doctoral Iribarren (2017) plantea la problemática ambiental del Bajo Delta del Paraná, una región de humedales con riqueza natural pero con desafíos ecológicos, sociales y pedagógicos poco atendidos en las prácticas escolares. Investigó el contexto de la región, las prácticas docentes, las condiciones sociales y ambientales del territorio; diseñó e implementó dispositivos formativos para docentes en ejercicio con componentes participativos, reflexivos y vinculados al contexto. Pudo analizar los aportes o efectos de esos dispositivos sobre la formación docente, comparando antes y después y reflexionando en torno a concepciones ambientales y prácticas pedagógicas.

Las contribuciones de Iribarren (2017) son los dispositivos formativos que generan transformaciones conceptuales, metodológicas y actitudinales en los docentes participantes respecto del contexto y su enseñanza. A través de ellos se visibilizan las representaciones del ambiente parcializadas que los docentes tenían

antes de la intervención y cómo se pudieron ir reformulando con la vinculación con el contexto, salidas de campo, reflexión crítica y diálogo entre saberes.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, para Ramírez et al., (2012) la educación ambiental, ha atravesado en las últimas décadas distintas etapas respecto de sus finalidades, contenidos y modos de interactuar en las aulas. En Buenos Aires, tal proceso de cambio se profundiza con la aprobación de los diseños curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo, y en particular para el Profesorado de Educación Primaria donde el estudiantado posee una serie variada de representaciones de la realidad, del conocimiento científico; y la enseñanza que resulta parte de su biografía escolar. Evidentemente, el aprendizaje por parte de los estudiantes está estrechamente ligado al modo en que se organiza el contenido a tratar y se seleccionan las estrategias de enseñanza. En esta investigación, se presenta una propuesta de intervención innovadora sobre la temática ambiental, para el tercer año del Profesorado de Educación Primaria. Se elabora una encuesta para indagar las ideas acerca de la temática en cuestión y se diseña una propuesta con estrategias orientadas a deconstruir y decodificar supuestos y creencias, a interpretar y resignificar las cuestiones ambientales y promover la construcción de conocimientos significativos. Los autores de este trabajo destacan los siguientes hallazgos: tras la intervención los estudiantes manejaban mejor los conceptos ambientales que al inicio, la propuesta además permitió que muchos identificarán cuestiones científicamente investigables, evidencias, elaborarán conclusiones, lo que ayudó a resignificar algunos conceptos ambientales.

En referencia a la importancia de la contextualización del territorio, el trabajo realizado en la Universidad Nacional de Rafaela de Santa Fe, por Clausen y Gariboldi (2024), promovieron por un lado la educación ambiental como praxis transformadora, los contenidos que se desean transmitir y trabajar con los estudiantes, como así también el sentido de este saber para ellos y su entorno directo, entendiendo que es necesario potenciar una EAC que se apoye en los principios de totalidad, complejidad, interdisciplinariedad y praxis educativa, para comprender la relación del hombre con la naturaleza en la sociedad actual. Por otro lado, cuestionar el alcance y la subjetivación de las políticas públicas locales en la práctica docente, en materia de medio ambiente desde un enfoque situado, a partir de lo expresado en la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral. Sus hallazgos principales evidencian que las ordenanzas o planes municipales no generan sentido en los estudiantes ni se traducen en prácticas sostenidas, a modo de ejemplo, los estudiantes manifiestan no entender la finalidad ni el modo de las actividades de separación de residuos. Las prácticas docentes intencionadas se ven condicionadas con la burocracia y la institucionalidad lo que desplaza la tarea docente hacia tareas administrativas o memorísticas. Los docentes, a veces, se apropian de la política y la reformulan con trabajos de campo, proyectos interdisciplinarios y debates críticos para darle sentido al contexto; pero no actúan de manera homogénea.

Sobre las políticas públicas, Gnecco (2016) formó parte de un plan de investigación que se enmarca dentro del Programa Prioritario de Investigación I+D “La Argentina rural (siglos XX y XXI). Espacios regionales, transformaciones

medioambientales, sujetos sociales y políticas públicas”. La misma aborda la necesidad de precisar la educación ambiental como proceso educativo para lograr la protección del medio ambiente. Esto implica comprender la importancia de las relaciones sociedad-ambiente, de las estrategias y acciones ambientales que deben implementarse de acuerdo a cada contexto en particular. El mencionado proyecto toma como ejes de estudio el espacio local (en este caso la ciudad de Quilmes en general, y los institutos de formación docente en particular), los sujetos sociales (Instituciones educativas, docentes y estudiantes) y las políticas públicas (provinciales y locales vinculadas a la conformación del Diseño Curricular para la Educación Superior), con el propósito de revisar y analizar los contenidos curriculares sobre EA que se encuentran explícitamente dentro del Proyecto Institucional y en el Diseño Curricular para la formación docente en el nivel primario. Los principales hallazgos que se pueden identificar son: los marcos curriculares y los proyectos institucionales incluyen EA, su incorporación no es uniforme y varía mucho de instituto a instituto; los contenidos ambientales están en los planes pero no se traducen en prácticas pedagógicas concretas y las políticas públicas no son suficientes, depende mucho de los institutos formadores, de los recursos, de la actitud docente y de apoyos concretos.

En cuanto a las instituciones formadoras, Amarfil Echegaray y Arias Valle (2025) realizaron un estudio que analiza la normativa internacional y nacional, incluida la Ley 27.621 de EAI en Argentina, para la implementación de la sostenibilidad en la educación superior. A través de un enfoque cualitativo, se examinan las políticas y estrategias legislativas destinadas a promover la

sostenibilidad en el ámbito educativo, investigativo y de gestión institucional. Los resultados destacan avances normativos significativos, pero también revelan la necesidad de un enfoque más holístico y coherente para una integración efectiva de la sostenibilidad en el sistema educativo superior. El estudio enfatiza sobre la importancia de desarrollar políticas que impulsen la capacitación continua del personal, la investigación interdisciplinaria y la colaboración comunitaria. Estas recomendaciones buscan fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para enfrentar los desafíos del Desarrollo Sostenible, asegurando un compromiso institucional y normativo sólido con la sostenibilidad. Para ellos las instituciones de educación superior han adoptado políticas, estrategias y acciones de sustentabilidad, pero muchas otras lo hacen de forma fragmentada, parcial o con falta de coherencia institucional. El estudio resalta que no basta con incorporar la sostenibilidad en algunos cursos o proyectos aislados; se requiere una integración sistemática en la docencia, en la gestión institucional y en la investigación para que sea algo estructural. La capacitación, la interdisciplinariedad y la colaboración comunitaria: se ven como elementos claves que no están consolidados y que se deben fortalecer.

El enfoque holístico de la EA implica concebir el ambiente como un sistema complejo, dinámico e interdependiente, donde la naturaleza, sociedad, cultura, economía y política se entrelazan. Para Bernardelli (2024), la EA es un tema transversal que tiene su origen en la crisis ambiental que empieza a evidenciarse en la década del 60. A través de los años, se han originado distintas corrientes pedagógicas como la conservacionista, la ambientalista y la crítica, las cuales se

corresponden con diferentes intereses políticos, económicos e ideológicos en el devenir de la historia. Sin embargo, todas conviven en la actualidad, lo que se traduce en variadas prácticas educativas que se dan en las instituciones escolares. En nuestro país, la Ley de EAI 27.621 (2021) propone para la enseñanza de las problemáticas ambientales la Pedagogía del conflicto ambiental, un enfoque político, pedagógico y crítico que promueve la comprensión de los conflictos ambientales, en y desde los territorios y ofrece un andamio desde el cual acercarnos a la complejidad ambiental. Abordar la EA desde este marco epistemológico requiere la puesta en marcha de estrategias de enseñanza y de aprendizaje constructivistas y reflexivas, como lo son los proyectos interdisciplinarios de intervención, los cuales permiten acercar las problemáticas ambientales a la escuela promoviendo en los alumnos un aprendizaje significativo y reflexivo, pero a su vez tensionando la estructura curricular fragmentada del nivel medio.

Puntualizando el enfoque holístico, Nuñez (2023) explica que en el campo de la educación formal se recomienda que los programas educativos traten de forma transversal la cuestión ambiental y estén cuidadosamente dirigidos hacia las necesidades locales de los destinatarios. El objetivo de este trabajo fue indagar sobre el abordaje de la dimensión ambiental en los profesorados de educación secundaria que se brindan como oferta académica en el Departamento de Eldorado (Misiones). Este Departamento cuenta con los Profesorados de Matemática, Lengua, Tecnología y Ciencias Biológicas. Para ello se exploraron los contenidos del trayecto formativo de los profesorados e identificó que los

lineamientos curriculares de los cuatro profesorados son abiertos y flexibles a los principios que menciona la Ley Nacional de EAI. Luego, a través de una encuesta se indagó sobre las concepciones de ambiente que prevalecen entre los docentes consultados y su relación con las prácticas educativas. Se distingue principalmente la concepción de ambiente sistémica y antropocéntrica, aunque los encuestados también valoran la preservación de la naturaleza por su valor intrínseco. En asociación a las concepciones que prevalecen, las estrategias didácticas más utilizadas son las que permiten reflexionar sobre problemáticas ambientales y conservación de la naturaleza. Por último, se identificaron las potencialidades y limitantes para el abordaje transversal de la EA en los profesorados. Se observa que a pesar de que la mayoría de los docentes lo consideran de su interés, es necesario fortalecer el abordaje ambiental desde lo interdisciplinar y transdisciplinar. La transdisciplina es una estrategia de investigación y un enfoque de pensamiento que busca trascender los límites de las disciplinas individuales para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, con el fin de generar nuevo conocimiento y transformación social. Esto requería trabajar en equipo con docentes de diversos campos disciplinares, investigadores, organizaciones civiles y líderes comunitarios, para generar un proceso de cambio cultural hacia una sociedad más sostenible y consciente del ambiente.

Para Ramírez et al. (2024), la enseñanza de la salud y la educación ambiental integral en el ámbito escolar es fundamental para promover hábitos saludables y una conciencia de cuidado ambiental en los niños. El proyecto de

extensión "Salud y EAI en la Escuela" (Programa Unne + Salud Exactas, FaCENA-UNNE), abordó la temática desde una perspectiva interdisciplinaria, reconociendo la complejidad de los aspectos que intervienen en la construcción de ambientes escolares saludables. En este sentido, históricamente, la enseñanza sobre el ambiente fue mayormente entendida como un contenido específico de las Ciencias Naturales; en la actualidad, se reconoce que la integralidad que surge del vínculo entre diferentes disciplinas, saberes y prácticas permite la construcción de un abordaje pedagógico que aporta herramientas para comprender y analizar lo ambiental desde la complejidad. De este modo se generó un diálogo de saberes entre los docentes y estudiantes de las carreras de Profesorado de la FaCENA-UNNE que se tradujo en una propuesta superadora de la visión fragmentada de la construcción del conocimiento y que apostó a modos más complejos de ver y conocer al mundo. La participación activa de la comunidad educativa y la colaboración entre diferentes actores fueron fundamentales para lograr un impacto real en la salud y el bienestar de los estudiantes y su entorno. La integración de las diferentes disciplinas se logró a través de actividades que requerían la aplicación conjunta de conocimientos y habilidades de diversas áreas. Por ejemplo, la clasificación de residuos implicaba reconocer los materiales (Química), comprender su proceso de transformación (Física) y analizar su impacto en el ambiente (Biología). Además, las actividades que contemplaban, por ejemplo, la lectura de cuentos o el análisis de datos fomentaban la comprensión lectora y el pensamiento crítico, habilidades transversales a todas las disciplinas. El enfoque interdisciplinario permitió una comprensión más profunda y significativa de los contenidos, y contribuyó a la formación integral de los estudiantes.

Para Dumrauf y Cordero (2020), analizan las características y los fundamentos de un enfoque de formación docente continua en Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud a partir de una experiencia elaborada durante tres años con docentes de distintos niveles educativos. Se analiza cómo y en base a qué fundamentos se desarrolló un proceso de formación e investigación participativa que aportó a la transformación de prácticas de enseñanza. El enfoque permitió articular la investigación educativa con la realidad escolar a través de la producción conjunta de conocimientos. Promovió cambios en las prácticas docentes respecto de la lectura de lo real y las relaciones sociales al estimular la construcción y análisis colectivos de propuestas y la participación estudiantil. Finalmente, fue valorado el papel de la praxis a través de la producción de acciones exploratorias. Los cambios logrados se orientaron a transformar la realidad educativa desde una intencionalidad emancipatoria.

Entonces, la intencionalidad emancipatoria promueve la autonomía, la conciencia crítica y la participación en la vida social, constituyéndose como un horizonte formativo central de la EAC. Es necesario interrogar qué enfoques de enseñanza de la EA predominan efectivamente en los espacios de formación docente puesto que de ellos dependen las posibilidades de favorecer o limitar dichos procesos formativos.

En función de todo lo expuesto y otorgando el valor social que la EAC posee en las comunidades actuales surge la siguiente pregunta que guía y problematiza este estudio:

¿Cómo influye el enfoque tradicional de la enseñanza de la Educación Ambiental en la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II del profesorado de Educación Primaria del ISFD N°107 de Cañuelas en el ciclo lectivo 2025 en comparación con la EAC propuesta por la Ley de EAI?

Objetivos

Objetivo General

Indagar la influencia del enfoque tradicional de la EA en el proceso de enseñanza de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II del Profesorado de Educación Primaria, en relación con la EAC propuesta por la Ley de EAI y del Diseño Curricular.

Objetivos Específicos

-Relevar las concepciones y percepciones de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria respecto del enfoque de la enseñanza de la EA.

-Identificar las características del enfoque de la enseñanza de la EA según la Ley de EAI y el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria.

-Analizar cómo se plantea la incorporación de la EAC en el plan de estudio de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y los recursos materiales utilizados para su enseñanza.

Perspectiva teórica y normativa del estudio

Para poder analizar la incidencia de los enfoques de enseñanza de la EA en la formación docente, se debe situar el problema de investigación en un entramado teórico y normativo que permita comprender los sentidos, alcances y orientaciones que adquiere la EA en el contexto educativo actual.

El siguiente marco teórico permite contextualizar este estudio dentro del marco legal y normativo oficial, proporciona sustento y orienta a la reflexión sobre los desafíos reales en la sociedad actual y en la formación de futuros docentes.

El análisis se realizará en el marco de la puesta en práctica de la Ley de Educación Ambiental Integral N°27621 (EAI), que establece una educación que incorpora el conocimiento científico con la reflexión crítica sobre las problemáticas socioambientales y del Diseño Curricular para la Educación Primaria (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2018) que promueve una formación interdisciplinaria y refuerza la idea de que las instituciones educativas desarrollen la educación ambiental promoviendo en los estudiantes valores, comportamientos y actitudes favorables al ambiente necesarios para lograr un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida.

La Ley de Educación Ambiental Integral N°27621 (2021), tiene el objetivo de formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente, establece que la educación debe integrarse en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Además, establece que la educación debe ser contextualizada, lo que implica relacionar los contenidos educativos con la realidad social y ambiental de los estudiantes. Este principio también se refleja en el Diseño Curricular, que apunta hacia la participación responsable de los

estudiantes frente a problemas locales y también de índole global. La Ley de EAI establece que la EA es un derecho y una política pública nacional, permanente, transversal e integral mediada por instrumentos como la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (ENAI) y las Estrategias Jurisdiccionales de Educación Ambiental Integral (EJEAI).

En un nivel normativo superior, que sienta las bases jurídicas de las políticas ambientales de nuestro país, la Constitución Nacional en su artículo N°41 reconoce el derecho a un ambiente sano y establece que las autoridades deben garantizar la información y educación ambientales. Con la Ley General del Ambiente N°25.675 (2002) también se plantea la educación ambiental como objetivo clave dentro de la política ambiental nacional.

Posteriormente la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), establece en el artículo 89, la necesidad de proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Los primeros impulsos curriculares y sociales se dieron en los años noventa, la educación ambiental circulaba transversalmente en currículos oficiales; pero fue con la Ley General del Ambiente y con la publicación en junio de 2002 del “Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad” que se marcó un punto de inflexión para la educación ambiental en ámbitos pedagógicos. Dicho documento se realizó por un convenio entre la Universidad del Comahue y la Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina (CTERA).

En continuidad con este marco normativo que asigna al Estado un rol central en la garantía del derecho a un ambiente sano y en la promoción de la EA, la Ley Yolanda N°27.592 (2020) obliga a que los funcionarios públicos reciban capacitación en educación ambiental con perspectiva de desarrollo sostenible, incluyendo cambio climático. Dicha ley se llama así en homenaje a Yolanda Ortiz que fue la primera Secretaria de Recursos Naturales y Ambiente Humano de la Nación Argentina en 1973, durante el tercer gobierno de Juan Domingo Perón. Fue la primera mujer latinoamericana en ocupar un cargo de gestión ambiental, se destacó por vincular la protección ambiental con la justicia social y la salud.

Si bien el entramado normativo analizado establece principios, finalidades y responsabilidades claras en relación con la EA, su implementación efectiva en los espacios educativos no resulta automática ni homogénea. La concreción de estos lineamientos en las prácticas de enseñanza depende, en gran medida, de los enfoques pedagógicos que orientan la acción docente y de las concepciones de educación y ambiente que los sustentan. Se necesita entonces, analizar los distintos enfoques de la EA para comprender su incidencia en el abordaje de las problemáticas ambientales en el ámbito educativo.

El enfoque tradicional de la educación, caracterizado por la transmisión unidireccional de conocimientos y una visión enciclopedista, ha sido criticado por limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión contextual de los saberes (Pozo et al., 2006). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se reduce a la mera acumulación de información, sin promover la reflexión, el cuestionamiento ni la aplicación práctica de los conceptos.

En esta misma línea crítica, Bonil y Pujol (2011) profundizan en las consecuencias de este enfoque al señalar que la falta de problematización en las propuestas didácticas conduce a prácticas fragmentadas, con escasa articulación entre teoría y práctica.

En contraposición, existe un enfoque que busca desarrollar el pensamiento crítico, según González Gaudiano (2005), la EAC se basa en una visión crítica y contextualizada del medio ambiente, promoviendo la capacidad de los ciudadanos para analizar y transformar las problemáticas socioambientales.

Moreno Sierra y Martínez Pérez (2002) fundamentan la EAC en principios de totalidad y complejidad, interdisciplinariedad y praxis educativa, destacando la necesidad de superar la fragmentación del saber. Esto genera contrastes con el enfoque tradicional que tiende a transmitir conocimientos descontextualizados y exige repensar las estrategias de enseñanza como acciones intencionadas y situadas que implementa el o la docente con el fin de favorecer el aprendizaje significativo y crítico.

Para Brailovsky (2023), en el marco de la EAC, las estrategias más relevantes incluyen: el estudio de casos, las estrategias de indagación, el trabajo de campo, los debates argumentativos, los proyectos interdisciplinarios y las salidas educativas vinculadas al territorio. Estas propuestas cobran sentido en tanto promueven el análisis crítico de conflictos ambientales reales, con la participación activa de los estudiantes, lo que favorece la argumentación ética y el compromiso ciudadano.

Asimismo, Nievas y Gil (2024) sostienen que la EAI se integra a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y que la estrategia más frecuente son las salidas de campo y actividades al aire libre.

Las estrategias de indagación y trabajos de campo favorecen la observación directa y el análisis reflexivo. Ottogalli y Bermúdez (2023) explicaron cómo se enseña biodiversidad en la formación docente en Argentina y otros países de Latinoamérica y enfatizan la necesidad de formar docentes que integren el conocimiento científico con la comprensión de contextos socioambientales.

Materiales y Métodos

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, orientado a comprender los significados, percepciones y concepciones que las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°107 de Cañuelas construyen en torno a la EA y su relación con la EAC. Este enfoque permite abordar la realidad educativa como una construcción social situada, recuperando la perspectiva de los sujetos involucrados y el contexto institucional en el que se desarrollan las prácticas formativas. Hernández Sampieri et al. (2014), sostienen que la realidad social es una construcción subjetiva, elaborada por los sujetos en interacción. Debido a esto, la investigación se centra en comprender cómo el enfoque tradicional de la EA influye en la incorporación de la EAC en la formación docente del nivel primario.

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada individual, orientada a relevar trayectorias formativas, experiencias y percepciones

de las estudiantes en relación a la EA; dos grupos de discusión, conformados con el propósito de analizar de manera colectiva la Ley de EAI N° 27.621 y el Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE, 2018); y el análisis documental del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y de los recursos materiales y didácticos utilizados en el espacio curricular.

Para el análisis de los datos se recurrió a la técnica de análisis de contenido temático, que incluyó una primera etapa de codificación abierta para la identificación de categorías emergentes y una posterior categorización axial, orientada a establecer relaciones entre dichas categorías. Se realizó una triangulación de fuentes y técnicas, integrando la información proveniente de las entrevistas, los grupos de discusión y los documentos analizados, con el fin de fortalecer la validez del estudio.

La muestra estuvo conformada por diez estudiantes voluntarias de tercer año seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se garantizó el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de la información.

Para la producción de datos se utilizó una entrevista semiestructurada individual y escrita, orientada a relevar trayectorias formativas, experiencias en EA, percepciones sobre el enfoque de enseñanza y valoraciones sobre los aprendizajes significativos para la futura práctica docente. La entrevista semiestructurada favorece la flexibilidad para explorar elementos relevantes durante el diálogo y los grupos de discusión, captan dimensiones colectivas del discurso, como acuerdos, significados compartidos y contrastes entre los

participantes. (Hernández Sampieri et al., 2014). Esto resulta valioso para comprender cómo se construyen colectivamente las percepciones sobre el enfoque tradicional de la EAI y la EAC.

Se conformaron dos grupos de discusión al azar formados por cinco alumnas, el grupo 1 realizó el análisis de la Ley de EAI y el grupo 2 realizó el análisis del Diseño Curricular para la Educación Primaria. Ambos grupos respondieron una guía de preguntas y luego la puesta en común para identificar convergencias y divergencias. Por último, dichos grupos realizaron el análisis del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y los recursos materiales y didácticos utilizados. Esta organización permitió vincular el estudio de la normativa con los contenidos y enfoques trabajados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II, favoreciendo la reflexión crítica sobre cómo dichos lineamientos se traducen en propuestas de enseñanza concretas de EA en el nivel primario.

El examen de la información se realizó mediante un análisis de contenido temático, con una primera codificación abierta para identificar categorías emergentes y una posterior categorización axial para establecer relaciones entre ellas. Los datos fueron organizados en una matriz integrada, que permitió triangular información proveniente de las entrevistas, los grupos de discusión y los documentos analizados.

Las categorías iniciales se vincularon con la concepción de ambiente, finalidades formativas, enfoque de enseñanza, dispositivos didácticos y articulación entre normativa y práctica. A partir del análisis, emergieron además

categorías transversales que permitieron interpretar tensiones y coherencias entre los enfoques tradicional y crítico.

Dicho análisis se desarrolló desde una lógica inductiva, según Hernández Sampieri et al., (2014), esto permite que las categorías emerjan progresivamente a partir de los datos, en lugar de ser impuestas a priori. Además, la validez del mismo se fortaleció mediante la triangulación de fuentes y técnicas y la saturación de categorías emergentes.

Resultados

El examen de los datos de las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión y el análisis documental, enlistados en el Anexo 4, permitió identificar diferencias y coincidencias en las concepciones y prácticas vinculadas con la EA, tanto desde la mirada de las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°107 de Cañuelas como desde los documentos analizados; presentando los resultados organizados según las técnicas e instrumentos utilizados.

Del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las estudiantes emergen concepciones y experiencias formativas vinculadas mayormente a un enfoque tradicional de la EA. Varias estudiantes describen trayectorias educativas centradas en contenidos aislados, tales como contaminación, reciclaje o cuidado del ambiente, con escasa problematización social, política o territorial. Estas concepciones dan cuenta de un concepto predominantemente naturalista y fragmentado del ambiente.

En relación con el enfoque de enseñanza, las entrevistas evidencian la recurrencia de prácticas centradas en la transmisión de contenidos, la memorización y la resolución de actividades descontextualizadas, características propias del enfoque tradicional. Las estudiantes reconocen que este tipo de propuestas limita la reflexión crítica y la comprensión de la complejidad de las problemáticas socio-ambientales, así como la posibilidad de vincular los contenidos con situaciones reales y significativas para su futura práctica docente (ver Anexo 1).

Por su parte, algunas alumnas entrevistadas valoran experiencias puntuales en las que se promovió la observación del entorno, el análisis de problemáticas actuales o el trabajo con situaciones concretas, señalándolas como aprendizajes significativos, aunque reconocen que dichas experiencias no constituyen la modalidad predominante.

Con respecto al análisis de la Ley de EAI N° 27.621 realizado en el marco del grupo de discusión 1, permitió identificar una concepción de ambiente entendida como una construcción social y natural, atravesada por relaciones de interdependencia entre sociedad y naturaleza. La Ley promueve una EAI de carácter transversal, participativo, crítico y contextualizado, orientada a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con la resolución de problemáticas socio-ambientales.

Las estudiantes reconocen que la normativa plantea finalidades formativas que exceden la mera concientización ambiental, al proponer el análisis de conflictos socio-ambientales, la participación activa y el compromiso ciudadano.

Sin embargo, en sus intervenciones aparece una apropiación parcial de estos principios, ya que, si bien identifican el enfoque crítico en el plano discursivo, manifiestan dificultades para llevar a cabo propuestas didácticas concretas (ver Anexo 2).

El grupo de discusión 2, encargado del análisis del Diseño Curricular para la Educación Primaria, identifica una concepción de ambiente más compleja, entendida como una construcción social atravesada por dimensiones históricas, culturales y políticas. El Diseño Curricular es reconocido como un documento que promueve un enfoque problematizador e interdisciplinario, con finalidades orientadas a la formación ciudadana, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la relación sociedad-ambiente.

Las estudiantes destacan la coherencia entre los lineamientos del Diseño Curricular y los principios de la Educación Ambiental crítica, especialmente en lo referido a la contextualización de los contenidos, la participación activa de los estudiantes y el uso de estrategias indagatorias. A diferencia del análisis de la Ley, en este caso se observa una mayor apropiación conceptual de los principios normativos, aunque persisten interrogantes respecto de su implementación efectiva en las prácticas áulicas.

El análisis del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y de los recursos materiales utilizados permitió identificar la coexistencia de estrategias didácticas asociadas a diferentes enfoques de enseñanza. Las estudiantes reconocen la presencia de dispositivos tradicionales, tales como guías de actividades, cuestionarios, lecturas y mapas conceptuales

pero también identifican propuestas más cercanas al enfoque crítico e indagatorio, como situaciones problemáticas, observación del entorno, investigaciones y actividades de laboratorio.

El grupo 1 señala una articulación conceptual parcial entre el programa de la asignatura y los lineamientos de la Ley de EAI, mientras que el grupo 2 reconoce una mayor coherencia entre el enfoque declarado del programa y los principios de la EAC y del Diseño Curricular. Esta heterogeneidad metodológica pone de manifiesto tensiones entre el enfoque normativo prescripto y las prácticas efectivamente desarrolladas, evidenciando una implementación desigual de los principios de la EAI en la formación docente.

El análisis integrado de la información proveniente de las entrevistas, los grupos de discusión y el análisis documental permitió identificar un conjunto de categorías transversales que atraviesan los distintos instrumentos y fuentes de datos . Estas categorías no emergen de un único dispositivo, sino que se construyen a partir de la triangulación de datos, posibilitando una comprensión más compleja de los enfoques de enseñanza de la EA en la formación docente.

Entre las categorías transversales identificadas se encuentran: la concepción de ambiente, las finalidades formativas, el enfoque de enseñanza, los dispositivos didácticos y la articulación entre normativa y práctica. Las categorías mencionadas permiten dar cuenta de regularidades y tensiones entre los marcos normativos prescritos y las prácticas formativas efectivamente desarrolladas.

También emergen categorías de segundo orden vinculadas a la persistencia del enfoque tradicional, la coexistencia de enfoques pedagógicos tradicionales y críticos, y la apropiación parcial de la normativa ambiental por parte de las estudiantes. Estas categorías evidencian la presencia de procesos formativos heterogéneos, en los que conviven concepciones fragmentadas y naturalistas del ambiente con intentos incipientes de abordajes críticos integradores.

La sistematización de estas categorías se realizó mediante una matriz integrada que permitió organizar datos, establecer relaciones entre categorías y subcategorías, y fortalecer la validez del estudio a través de la triangulación de fuentes y técnicas (ver Anexo 3). Esta integración de resultados constituye la base analítica sobre la cuál se desarrolló la discusión.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar la persistencia de tensiones estructurales entre los marcos normativos que promueven una EAI con enfoque crítico y las prácticas reales que se desarrollan en la formación docente. Tal como señalan Roldán (2021) y Gnecco (2016), existe una brecha significativa entre las concepciones declaradas y las prácticas efectivamente implementadas en las instituciones formadoras. Esta distancia se evidencia en las unidades de análisis donde predominan concepciones naturalistas, fragmentadas o instrumentalizadas del ambiente, asociadas a enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y memorización.

La persistencia de este enfoque tradicional coincide con los planteos de Pozo et al. (2006) y Bonil y Pujol (2011), quienes advierten que la enseñanza fragmentada limita la construcción de aprendizajes significativos y dificulta la problematización del conocimiento científico en relación con la realidad social. En las entrevistas analizadas, varias estudiantes relatan experiencias educativas centradas en contenidos aislados como reciclaje o contaminación, sin una articulación con dimensiones sociales, políticas o territoriales, lo que refuerza una concepción reduccionista del ambiente.

Sin embargo, los resultados también muestran indicios de transformación pedagógica. Algunas unidades y especialmente el grupo 2 evidencian concepciones más complejas del ambiente como construcción social e histórica, en consonancia con los principios de totalidad, complejidad e interdisciplinariedad propuestos por Moreno Sierra y Martínez Pérez (2002) y Bernardelli (2024). Esta coexistencia de enfoques híbridos confirma lo planteado por Dumrauf y Cordero (2020), quienes describen los procesos de transición pedagógica como escenarios donde conviven prácticas tradicionales con intentos de innovación crítica.

El análisis del programa de la asignatura y de los dispositivos didácticos revela una diversidad de estrategias que oscilan entre propuestas más tradicionales (guías, cuestionarios, mapas conceptuales) y otras más cercanas a la EAC (situaciones problemáticas, observación del entorno, investigación, trabajos de laboratorio). Esta heterogeneidad metodológica refleja una implementación parcial de los lineamientos normativos, situación también observada por Clausen y Gariboldi (2024) y Amarfil Echegaray y Arias Valle

(2025), quienes destacan que las políticas educativas suelen ser apropiadas de manera desigual por las instituciones.

Las estrategias indagatorias y contextualizadas identificadas coinciden con las propuestas de Brailovsky (2023), Nievas y Gil (2024) y Ottogalli y Bermúdez (2023), quienes sostienen que el trabajo con problemáticas reales favorece la construcción de pensamiento crítico, el compromiso ciudadano y la integración interdisciplinaria. No obstante, los datos muestran que estas prácticas aún no logran consolidarse de manera sistemática, debido a limitaciones institucionales, tiempos curriculares y formatos de evaluación tradicionales.

Asimismo, la distancia entre normativa y práctica confirma los planteos de Núñez (2023) y Ramírez et al. (2012), quienes señalan que la transversalidad de la EA requiere procesos institucionales sostenidos, trabajo colaborativo y formación docente continua. La débil apropiación crítica de la normativa por parte de las estudiantes sugiere que el conocimiento de la Ley de EAI no siempre se traduce en una resignificación pedagógica profunda, sino que muchas veces permanece en un nivel declarativo.

En este sentido, la emergencia de categorías como “tensión normativa-práctica”, “persistencia del enfoque tradicional” y “coexistencia de enfoques híbridos” permite interpretar que el desafío no radica únicamente en la existencia de marcos legales, sino en los procesos de mediación pedagógica, institucional y cultural que posibilitan o limitan su implementación efectiva. La formación docente aparece así como un espacio estratégico para promover procesos reflexivos que permitan cuestionar las propias concepciones de

enseñanza y ambiente, en línea con la perspectiva emancipadora (González Gaudiano, 2005). En diálogo con dicha perspectiva, se evidenció la persistencia de rasgos propios del enfoque tradicional, vinculados principalmente a la transmisión de contenidos y a una comprensión fragmentada de las problemáticas ambientales, que conviven con intentos incipientes de abordajes reflexivos e integradores. Esta coexistencia de enfoques híbridos da cuenta de procesos de transición en la formación docente, donde las estudiantes reconocen los principios de la EAC, pero presentan dificultades para apropiarse de ellos de manera situada y operativa.

Conclusiones

El presente estudio permitió analizar cómo el enfoque tradicional de la EA continúa influyendo en la formación docente, a pesar de la existencia de un marco normativo que promueve una EAI con perspectiva crítica, transversal e interdisciplinaria. Los resultados evidencian que las concepciones de ambiente y las prácticas pedagógicas de las estudiantes se encuentran atravesadas por una coexistencia de modelos, donde persisten rasgos tradicionales junto con incipientes procesos de transformación hacia enfoques más críticos.

Las categorías emergentes permiten comprender que las principales tensiones no se explican únicamente por la ausencia de lineamientos normativos o curriculares, sino por la complejidad de los procesos de implementación institucional, las culturas escolares arraigadas y las trayectorias formativas previas de las estudiantes. La fragmentación entre teoría y práctica, la baja problematización de los contenidos y la limitada apropiación crítica de la normativa

constituyen obstáculos para la consolidación de una EA verdaderamente transformadora.

También se identifican potencialidades relevantes: la presencia de estrategias indagatorias, el reconocimiento de la dimensión social y política del ambiente en algunos discursos estudiantiles, y la valoración de prácticas participativas y contextualizadas. Estas evidencias permiten afirmar que existen condiciones favorables para fortalecer la incorporación de la EAC, siempre que se consoliden dispositivos formativos sistemáticos que articulen reflexión teórica, práctica pedagógica y análisis crítico del contexto.

En este sentido, la formación docente adquiere un rol central como espacio de construcción de subjetividades pedagógicas comprometidas con la justicia ambiental y la ciudadanía crítica. Resulta necesario promover instancias formativas que habiliten el cuestionamiento de los enfoques tradicionales, el análisis de conflictos socioambientales reales, el trabajo interdisciplinario y la participación activa de los estudiantes en procesos de indagación y acción educativa.

En este marco, la consolidación de una EAC en la formación docente no puede pensarse como una intervención aislada ni circunscrita a espacios curriculares específicos, sino como un proceso formativo sostenido en el tiempo. La complejidad de las problemáticas socioambientales demanda avanzar hacia enfoques transdisciplinarios que permitan articular saberes científicos, pedagógicos, sociales y territoriales, superando la fragmentación disciplinar aún presente en muchas prácticas formativas. Esta perspectiva resulta especialmente

significativa cuando se orienta por una intencionalidad emancipatoria, entendida como la formación de docentes capaces de problematizar críticamente la realidad, cuestionar las relaciones de poder que atraviesan los conflictos socioambientales y participar activamente en la construcción de alternativas pedagógicas y sociales relevantes.

Finalmente, este trabajo aporta evidencias empíricas que permiten visibilizar las tensiones y posibilidades existentes en la implementación de la EAC en la formación docente, constituyendo un insumo importante para futuras investigaciones y para el diseño de políticas educativas y propuestas curriculares que profundicen una EA situada, crítica y transformadora.

Referencias bibliográficas

- Amarfil Echegaray, H., & Arias Valle, M. B. (2025). La importancia del desarrollo sostenible en la Educación Superior Argentina. *Revista de Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo Sostenible*, vol.2 (pp.212-260).
- Bernardelli, M. N. (2024). Educación ambiental integral: un abordaje desde la pedagogía del conflicto ambiental. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/3632>
- Bonil, J., & Pujol, R. M. (2011). Educación científica a propósito de la palabra crisis. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(2), 239-252.
- Brailovsky, A.E. (2023). Proyectos de educación ambiental: La utopía en la escuela (2.a ed.). Novedades Educativas.
- Clause, L.G., & Gariboldi, M.F. (2024). Educación ambiental y políticas locales: un estudio situado sobre las prácticas escolares en contexto [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela. <https://hdl.handle.net/20.500.14399/286>
- <https://hdl.handle.net/20.500.14399/286>
- Constitución de la Nación Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina con reforma de 1994. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de agosto de 1994. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Diseño curricular para la educación primaria: Primer ciclo y segundo ciclo (1ª ed.). Dirección General de Cultura y Educación.

Giesecke, M.P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en Ciencias Sociales. Desde el Sur, 12(2), 397-417.

<https://doi.org/10.21142/DES-1202-2020-0023>

Gnecco, A. (2016). III Jornadas de Formación Docente. I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente.

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/513>

González Gaudiano, E. J. (Coord.). (2005). Educación, medio ambiente y sustentabilidad: Once lecturas críticas. Siglo XXI editores/ Universidad Autónoma de Nuevo León.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (6.a ed.). McGraw Hill.

Iribarren, L. (2017). Dispositivos de formación docente en educación ambiental: una investigación acción en el Bajo Delta del Paraná.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118339/CONICET_Digital_Nro.30c1a59b-7e35-461d-9b08-d017e2d93f0e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=n&date=2021-05-05

Kvale, S (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

Ley 25.675. (2002). Ley General del Ambiente. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de noviembre de 2002. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Ley 26.206. (2006). Ley de educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 14 de diciembre de 2006. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Ley 27.592. (2020). Ley Yolanda. Presupuestos mínimos para la capacitación ambiental de funcionarios públicos. Boletín Oficial de la República Argentina, 17 de noviembre de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Ley de Educación Ambiental Integral N°27621 (2021). Boletín oficial de la República Argentina, 3 de junio de 2021. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/243629/20210603>

Moreno Sierra, D. F., & Martínez Pérez, L. F. (2002) Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 47-64.

<https://doi.org/10.17227/ted.num52-16501>

Nievas, R.P., & Gil, M.A. (2024). Estrategias de enseñanza para la Educación Ambiental en las escuelas públicas del nivel secundario de la ciudad de San Luis (Argentina). *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 2(2), 7-17
<https://doi.org/10.59721/rinve.v2i2.20>

Núñez, G. R. (2023). La educación ambiental en la formación docente. La transversalidad, una mirada al futuro posible. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/5593>

Ottogalli, M. E., & Ángel Bermúdez, G. M. (2023). Estrategias de enseñanza de la biodiversidad para la formación del profesorado en Latinoamérica. *Biografía*, 16(30), 108-123.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/issue/view/692>

Pozo, J.I., Gómez Crespo, M.A., Sanz, A., & Limón, M. (2006). Aprender y enseñar Ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Morata.

Ramírez, P.G., Bustamante, M., & Milano, F. (2024). Educación ambiental integral: más allá de la Biología.

Ramírez, S. M., Berro, N., & Ruíz, M. (2012). Propuesta de la Educación Ambiental en la formación docente.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26895>

Roldan, C. (2021). Educación Ambiental: limitaciones del proceso de enseñanza en el aula.
https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3003/TM_2021_rolدان_007.pdf

Anexos

Anexo 1. Entrevista aplicada a los estudiantes.

Esta entrevista forma parte de una investigación sobre la enseñanza de la Educación Ambiental en la formación docente de nivel primario, para la Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Biológicas de la UNLZ.

Me interesa conocer sus experiencias y opiniones sobre cómo se enseña el tema del ambiente dentro de las clases de Ciencias Naturales.

No hay respuestas correctas o incorrectas, todo lo que diga será confidencial y usado con fines académicos. ¡Muchas gracias por participar!

1-¿Cómo describiría su experiencia en Educación ambiental a lo largo de su trayectoria en el Profesorado de Educación Primaria?

2-¿Qué características reconoce en las clases de Ciencias Naturales que corresponden a un enfoque más tradicional, durante el abordaje del tema Educación Ambiental?

3-¿Qué efectos cree que tiene ese enfoque en su aprendizaje?

4-¿Cómo se abordan los temas o actividades relacionados con problemáticas ambientales actuales en sus clases de Ciencias Naturales?

5-¿Qué aprendizajes o experiencias considera más significativos para su futura práctica docente en relación con las clases de Ciencias Naturales cuando se desarrolla el tema Educación Ambiental?

6-Puede sugerir alguna otra pregunta o tema que considere relevante y que no haya sido abordado en esta entrevista.

UNIDAD DE ANÁLISIS	EXPERIENCIA EN EA	ENFOQUE TRADICIONAL EN CIENCIAS NATURALES	EFFECTOS DEL ENFOQUE EN EL APRENDIZAJE	ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES ACTUALES	APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE	APORTES/TEMAS EMERGENTES
ALUMNA A	EXPERIENCIA IRREGULAR Y FRAGMENTADA. LA EA APARECE EN ALGUNAS MATERIAS, SIN PROFUNDIDAD NI ARTICULACIÓN. PREDOMINA UN TRATAMIENTO DESDE LA TRANSMISIÓN DE CONTENIDOS, EL CUIDADO DEL AMBIENTE Y LA CLASIFICACIÓN DE RESIDUOS.	SE RECONOCE UN ENFOQUE TRADICIONAL, CENTRADO EN LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO, CON UN DOCENTE ACTIVO Y UN ALUMNO PASIVO. LOS CONTENIDOS SE PRESENTAN DESCONTEXTUALIZADOS, ALEJADOS DEL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL, CON FOCO EN CONCEPTOS CIENTÍFICOS SIN VÍNCULO CON LA VIDA COTIDIANA NI PARTICIPACIÓN COMUNITARIA.	ESTE ENFOQUE LIMITA LA COMPRENSIÓN CRÍTICA Y PROFUNDA DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES. SI BIEN PERMITE ACCEDER A INFORMACIÓN, NO FAVORECE EL DESARROLLO DE ACTITUDES RESPONSABLES NI CAPACIDADES CRÍTICAS, NECESARIAS PARA FORMAR CIUDADANOS REFLEXIVOS.	SEÑALA QUE ACTUALMENTE LOS TEMAS SE ABORDAN DE FORMA MÁS CONTEXTUALIZADA A TRAVÉS DE PROYECTOS QUE SE VINCULAN CON LA REALIDAD SOCIAL LOCAL, UTILIZANDO NOTICIAS, DOCUMENTACIÓN Y PROMOViendo EL TRABAJO EN GRUPO, EL DEBATE Y LA PROBLEMATIZACIÓN	CONSIDERA SIGNIFICATIVO COMPRENDER QUE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO SE REDUCE A TRANSMITIR CONTENIDOS, SINO QUE IMPLICA LA RESPONSABILIDAD DOCENTE DE FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS Y REFLEXIVOS, CAPACES DE COMPRENDER Y ACTUAR SOBRE SU ENTORNO.	PROPONE INCORPORAR UNA PREGUNTA SOBRE CÓMO EL PROFESORADO TRANSMITE LA EA DE FORMA TRANSVERSAL, LO QUE EVIDENCIA UNA PREOCUPACIÓN POR LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.
ALUMNA B	DURANTE SU TRAYECTORIA EN EL PROFESORADO, LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO FUE ABORDADA EN PROFUNDIDAD NI DE MANERA TRANSVERSAL. RECIENTE EN DIDÁCTICA DE LAS C/NS II PUDO TRABAJARLA CON MAYOR PROFUNDIDAD Y COMPRENDER SU RELEVANCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE, SUPERANDO LA IDEA DE QUE SE LIMITA AL "CUIDADO DEL AMBIENTE"	DESCRIBE EL ENFOQUE TRADICIONAL COMO TRANSMISIVO Y TEÓRICO, CENTRADO EN CONCEPTOS, CON ESCASA VINCULACIÓN CON LA REALIDAD DE LOS ESTUDIANTES. EL DOCENTE ASUME UN ROL MAYORMENTE EXPOSITIVO, DEJANDO POCO ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO.	CONSIDERA QUE ESTE ENFOQUE LIMITA LA COMPRENSIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES, GENERA APRENDIZAJES MÁS MEMORÍSTICOS Y MENOS SIGNIFICATIVOS. DIFICULTA ENTENDER POR QUÉ ES IMPORTANTE CUIDAR EL AMBIENTE Y CÓMO LAS ACCIONES HUMANAS INCIDEN EN ÉL.	SEÑALA QUE EN C/NS II SE BUSCA RELACIONAR LOS CONTENIDOS CON SITUACIONES REALES, ESPECIALMENTE DEL CONTEXTO CERCANO. SE TRABAJAN PROBLEMÁTICAS COMO LA GESTIÓN DE RESIDUOS, EL USO DEL AGUA Y LA CONTAMINACIÓN DEL AIRE, DESDE UNA MIRADA CRÍTICA, REFLEXIVA Y PARTICIPATIVA, PROMOViendo PROYECTOS Y PROPUESTAS QUE GENEREN COMPROMISO.	DESTACA COMO APRENDIZAJE CENTRAL COMPRENDER QUE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL NO SE REDUCE A ENSEÑAR CONTENIDOS AISLADOS, SINO QUE IMPLICA FORMAR CONCIENCIA Y SENTIDO DE RESPONSABILIDAD. VALORA LA IMPORTANCIA DE GENERAR PROPUESTAS QUE CONECTEN A LOS ALUMNOS CON SU ENTORNO, FAVORECIENDO LA OBSERVACIÓN, LA INVESTIGACIÓN, EL CUIDADO Y LA ACCIÓN.	RECONOCE QUE SE LLEVA HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER EN SU FUTURA PRÁCTICA DOCENTE UNA MIRADA CRÍTICA Y RESPONSABLE, ORIENTADA A FORMAR CIUDADANOS COMPROMETIDOS CON EL MUNDO QUE HABITAN. APARECE CON FUERZA LA IDEA DE EDUCACIÓN PARA LA ACCIÓN.

ALUM- NA C	CONSIDERA QUE NO HUBO UNA PROFUNDIDAD CONCEPTUAL SOSTENIDA A LO LARGO DE LA CARRERA. RECONOCE, NO OBSTANTE, QUE CON EL PASO DEL TIEMPO SE OBSERVA UNA MAYOR TOMA DE CONCIENCIA, AUNQUE SIGUE FALTANDO UN ABORDAJE DESDE UNIDADES CURRICULARES NO ESPECÍFICAS, ES DECIR, UNA INTEGRACIÓN TRANSVERSAL REAL.	IDENTIFICA LA PERSISTENCIA DE RASGOS DEL ENFOQUE TRADICIONAL, COMO LA MEMORIZACIÓN Y LA ABSTRACCIÓN EXCESIVA DE ALGUNOS CONTENIDOS. SI BIEN ACLARA QUE CIERTOS ASPECTOS DE ESTOS MÉTODOS PUEDEN SER NECESARIOS, SEÑALA QUE, CUANDO PREDOMINAN, DIFICULTAN EL CONTACTO CON LA REALIDAD.	SEÑALA QUE EL PREDOMINIO DE MÉTODOS TRADICIONALES GENERA DISTANCIA ENTRE LOS CONTENIDOS Y LA REALIDAD, LIMITANDO EL CONTACTO DIRECTO CON LOS PROBLEMAS AMBIENTALES Y FAVORECIENDO APRENDIZAJES POCO SIGNIFICATIVOS SI NO HAY CONTEXTUALIZACIÓN.	SOSTIENE QUE EL ABORDAJE MÁS ADECUADO REQUIERE CONTEXTUALIZAR LOS CONTENIDOS, TRABAJAR CON HECHOS REALES Y TANGIBLES, Y REDUCIR LA CENTRALIDAD DEL DOCENTE COMO MERO PORTADOR DE CONOCIMIENTOS. DESTACA ESTRATEGIAS COMO CLASES INVERTIDAS, PROYECTOS Y ACTIVIDADES QUE ACERQUEN LA REALIDAD AL AULA.	RECONOCE COMO CLAVE LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR PROPUESTAS CONTEXTUALIZADAS, ESPECIALMENTE PROYECTOS, Y DE VALORAR EXPERIENCIAS PRÁCTICAS, COMO ACTIVIDADES DE LABORATORIO Y SU RESIGNIFICACIÓN EN EL AULA. ESTE AÑO MARCA UNA BISAGRA FORMATIVA EN SU CURSADA.	INTRODUCE UNA MIRADA NO POLARIZADA SOBRE EL ENFOQUE TRADICIONAL (“NO TODO ES MALO”), DESTACANDO LA NECESIDAD DE EQUILIBRAR MÉTODOS, Y RESALTA EL VALOR DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA, LA CONTEXTUALIZACIÓN Y LA DESCENTRALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE.
ALUM- NA D	SEÑALA QUE RECIENTE ESTE AÑO RECIBIÓ UNA ENSEÑANZA ESPECÍFICA SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SOBRE CÓMO TRABAJARLA EN EL AULA, EXPERIENCIA QUE DESCRIBE COMO MUY FAVORABLE Y ENRIQUECEDORA. CONSIDERA QUE DEBERÍA HABERSE ABORDADO DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA CARRERA, YA QUE ES UN EJE TRANSVERSAL.	DESCRIBE EL ENFOQUE TRADICIONAL COMO CENTRADO EN CONTENIDOS AISLADOS, ENSEÑADOS DE FORMA REPETITIVA (EJ: CICLO DEL AGUA, AIRE), SIN CONEXIÓN CON LA VIDA COTIDIANA DE LOS ESTUDIANTES. EN EDUCACIÓN AMBIENTAL, ESTE ENFOQUE SE LIMITA “AL CUIDADO” SIN EXPLICAR EL POR QUÉ NI PARA QUÉ.	CONSIDERA QUE EL ENFOQUE TRADICIONAL RESULTA PERJUDICIAL Y OBSOLETO, YA QUE DIFICULTA APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y NO INTERPELA A LOS ESTUDIANTES NI A SU REALIDAD.	DESTACA EL ABORDAJE BASADO EN PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES, QUE PERMITE REPENSAR CAUSAS Y CONSECUENCIAS, REFLEXIONAR SOBRE LEYES AMBIENTALES Y TRABAJAR LOS TEMAS DESDE LA CONTEXTUALIZACIÓN, NO COMO CONTENIDOS AISLADOS SINO COMO PREOCUPACIONES SOCIALES COMPARTIDAS.	EXPRESA QUE ESTE AÑO “APRENDIÓ UN MONTÓN” ESPECIALMENTE SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL E CIENCIAS NATURALES, LO QUE LE PERMITIÓ REPENSAR DESDE DÓNDE ENSEÑAR, CÓMO LLEVARLO A LA PRÁCTICA Y CÓMO TRASLADAR LO APRENDIDO AL AULA.	RESALTA LA IMPORTANCIA DE LA CONCIENTIZACIÓN AMBIENTAL DESDE LA ESCUELA PRIMARIA, EN TODOS LOS NIVELES Y AÑOS. INTRODUCE UNA FUERTE DIMENSIÓN ÉTICA Y SOCIAL VINCULADA AL CUIDADO DEL AMBIENTE Y AL LEGADO PARA LAS FUTURAS GENERACIONES.

ALUM- NA E	SEÑALA QUE LOS AÑOS ANTERIORES LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL FUE MUY ESCASA Y QUE RECIÉN EN TERCER AÑO LOGRÓ COMPRENDER LOS TEMAS EN MAYOR PROFUNDIDAD, ENTENDIENDO QUE NOS SE TRATA SOLO DE “AMBIENTE” SINO DE TEMAS VINCULADOS.	DESCRIBE EL ENFOQUE TRADICIONAL COMO LA REPETICIÓN DE LOS MISMOS TEMAS {RECICLAJE, CONTAMINACIÓN} CON UN TRATAMIENTO SUPERFICIAL, CENTRADO EN MOSTRAR PERO SIN PROMOVER ACCIÓN NI PROFUNDIZACIÓN.	CONSIDERA QUE ESTE ENFOQUE DEJA A LOS ESTUDIANTES CON Poca INFORMACIÓN Y COMPRENSIÓN LIMITADA SOBRE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES.	AFIRMA QUE ESTE AÑO LOS TEMAS SE ABORDARON DE FORMA MÁS ABARCATIVA, A DIFERENCIA DE LOS AÑOS ANTERIORES, INCORPORANDO MAYOR PROFUNDIDAD Y CONTEXTUALIZACIÓN.	CONSIDERA MÁS SIGNIFICATIVO PODER CONTEXTUALIZAR Y PROFUNDIZAR LOS TEMAS, EN LUGAR DE LIMITARSE A LOS CONTENIDOS TRADICIONALES TRATADOS DE FORMA AISLADA.	DESTACA LA DIFERENCIA ENTRE INFORMAR Y GENERAR COMPRENSIÓN PROFUNDA, Y PLANTEA IMPLÍCITAMENTE LA NECESIDAD DE PASAR DE LA MERA CONCIENCIACIÓN A LA ACCIÓN Y REFLEXIÓN CONTEXTUALIZADA.
ALUM- NA F	SEÑALA QUE EN 1º Y EN 2º AÑO LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FUE MUY Poca Y SOLO SE MENCIONÓ AL PLANIFICAR; RECIÉN EN 3º AÑO SE TRABAJÓ CON MAYOR PROFUNDIDAD, COMPRENDIENDO QUÉ ES LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA CONCIENCIACIÓN Y FUTURAS EXPLICACIONES A ALUMNOS.	RECONOCE QUE EL ENFOQUE TRADICIONAL TUVO TRABAJOS PRÁCTICOS, PERO EN GENERAL SE ABORDÓ DE FORMA LIMITADA; CONSIDERA QUE ESE ENFOQUE PUEDE SERVIR EN ALGUNOS CASOS, AUNQUE NO ES EL MÁS ADECUADO PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.	CONSIDERA QUE EL ENFOQUE TRADICIONAL NO ES SUFICIENTE PARA ESTOS TEMAS Y QUE FUE MÁS EFECTIVO CUANDO SE ABORDARON DE OTRAS MANERAS, COMBINANDO TEORÍA CON PRÁCTICA.	VALORA EL ABORDAJE CON EXPLICACIONES, TRABAJOS PRÁCTICOS Y ESPACIOS DE EXPRESIÓN, DONDE LOS ESTUDIANTES PUDIERON OPINAR Y PROFUNDIZAR SOBRE EL TEMA.	DESTACA COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO LA CONCIENCIA DE QUE ESTOS TEMAS DEBEN ENSEÑARSE SÍ O SÍ Y LA IMPORTANCIA DE CÓMO SE LOS ABORDA	APARECE LA IDEA DE RESPONSABILIDAD DOCENTE EN ENSEÑAR EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA NECESIDAD DE ESTRATEGIAS MÁS PARTICIPATIVAS Y REFLEXIVAS.
ALUM- NA G	SEÑALA QUE EN SU TRAYECTORIA {ESCUELA PRIMARIA Y CARRERA} LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FUE MUY POCO DESARROLLADA.	INDICA QUE SIEMPRE SE TRATAN LOS MISMOS TEMAS {RECICLADO, SEPARACIÓN DE RESIDUOS}, CON Poca VARIEDAD DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES.	CONSIDERA QUE EL ENFOQUE HACE QUE LOS TEMAS NO SE DESARROLLEN EN PROFUNDIDAD.	PROPONE QUE SE TRABAJE SIEMPRE DESDE EL CONTEXTO Y CON ACTIVIDADES MÁS EXPERIMENTALES.	CONSIDERA MÁS SIGNIFICATIVO TRABAJAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DE MANERA CONTEXTUALIZADA, VINCULADA CON LOS PROBLEMAS REALES DEL LUGAR DONDE VIVEN.	APARECE LA DEMANDA DE DIVERSIFICAR TEMÁTICAS AMBIENTALES Y DE INCLUIR EXPERIENCIAS PRÁCTICAS/ EXPERIMENTALES.

ALUMNA H	SEÑALA QUE DURANTE TODA SU TRAYECTORIA EN EL PROFESORADO LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FUE ESCASA Y SUPERFICIAL, Y QUE LE HUBIESE GUSTADO UN ABORDAJE MÁS PROFUNDO.	DEFINE LO TRADICIONAL COMO ENSEÑAR SIEMPRE LO MISMO DE LA MISMA MANERA, PRIORIZANDO TEMAS COMO RECICLAJE Y CONTAMINACIÓN, DEJANDO OTROS CONTENIDOS SIN RELEVANCIA.	CONSIDERA QUE ESTE ENFOQUE FAVORECE EL MEMORIZAR ANTES QUE REFLEXIONAR, NO PROMUEVE PENSAMIENTO CRÍTICO NI APRENDIZAJE PROFUNDO.	PLANTEA QUE LAS PROBLEMÁTICAS DEBEN ABORDARSE DE FORMA CONTEXTUALIZADA, PRIORIZANDO LO LOCAL (CAÑUELAS, ALREDEDORES, CIUDAD Y PAÍS).	RECUPERA COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EL TRABAJO CON EXPERIENCIAS REALES DE LOS NIÑOS, APRENDIDO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II.	APARECE CON FUERZA LA CRÍTICA AL ENSEÑAR REPETITIVO, LA FALTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA VALORIZACIÓN DEL APRENDIZAJE SITUADO Y EXPERIENCIAL
ALUMNA I	DESCRIBE SU EXPERIENCIA COM BUENA, PERO SEÑALA QUE RECÉN ESTE AÑO SE PROFUNDIZARON CONTENIDOS QUE PODRÍAN FORMAR PARTE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.	RECONOCE QUE EN CIENCIAS NATURALES I SE ABORDÓ DESDE UN ENFOQUE TRADICIONAL, MIENTRAS QUE EN CIENCIAS NATURALES II PREDOMINA UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.	CONSIDERA QUE EL ENFOQUE TRADICIONAL DIFICULTA LA CURSADA.	SEÑALA QUE LOS CONTENIDOS SE ABORDAN DE MANERA ÁGIL Y DINÁMICA GRACIAS AL ENFOQUE DE LA PROFESORA	VALORA EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES DEL ENTORNO, EL CUIDADO DE LOS RECURSOS NATURALES Y LA INFLUENCIA DE LA ACTIVIDAD HUMANA COMO PARTE DEL AMBIENTE	APARECE LA COMPARACIÓN EXPLÍCITA ENTRE EL ENFOQUE TRADICIONAL VERSUS EL CONSTRUCTIVISTA Y SU IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN DE CONTENIDOS.
ALUMNA J	SEÑALA QUE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL APARECIÓ EN MOMENTOS AISLADOS DURANTE LA CARRERA; SOLO EN 3º AÑO SE TRABAJÓ CON MAYOR PROFUNDIDAD (EJ: CONTAMINACIÓN EN ECOSISTEMAS ACUÁTICOS).	DEFINE EL ENFOQUE TRADICIONAL COMO TRABAJO DE TEMAS (RECICLADO, CONTAMINACIÓN, ECOSISTEMAS) DESCONTEXTUALIZADOS.	IDENTIFICA COMO CONSECUENCIA LA MEMORIZACIÓN DE CONCEPTOS SIN RELACIÓN CON LA COTIDIANEIDAD.	PROPONE TRABAJAR BUSCANDO LA REFLEXIÓN EN LA VIDA COTIDIANA Y EL CONTEXTO.	CONSIDERA CENTRAL QUE EL ALUMNADO PUEDA EXPERIMENTAR, REFLEXIONAR Y APLICAR LO APRENDIDO EN SU VIDA DIARIA.	APARECE CON FUERZA LA CATEGORÍA CONTEXTUALIZACIÓN-TRANSFERENCIA-REFLEXIÓN CRÍTICA COMO SUPERADORA DEL ENFOQUE TRADICIONAL.

Anexo 2. Preguntas guiadas para el análisis documental

Grupo 1 analizará la Ley de EAI y el Grupo 2 analizará el diseño Curricular.

1-¿Cómo define el documento la relación sociedad-ambiente?

2-¿Qué objetivos formativos propone?

3-¿Qué enfoque de enseñanza promueve?

Puesta en común y pregunta final:

4-¿Existen puntos en común entre la Ley de EAI y el Diseño Curricular para la Educación Primaria? ¿Cuáles?

Grupo 1 y Grupo 2 analizarán el programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II y los recursos materiales utilizados.

1-¿En el programa de la asignatura se menciona la Ley de EAI de forma explícita o implícita?

2-¿Se trabajan contenidos de EA? ¿Qué estrategias de enseñanza se implementan? ¿Qué recursos materiales se utilizan?

3-¿Encuentra relación entre la normativa vigente y el programa de la asignatura? ¿Cuáles?

Puesta en común.

UNIDAD	CONCEPCIÓN DE AMBIENTE	FINALIDADES	ENFOQUE	DISPOSITIVOS	ARTICULACIÓN
LEY EAI	AMBIENTE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, INTERDEPENDENCIA SOCIEDAD-NATURAL EZA.	CIUDADANÍA CRÍTICA, COMPROMISO, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIOAMBIENTALES.	TRANSVERSAL, PARTICIPATIVO, CRÍTICO, REFLEXIVO.	NO PRESCRIBE DISPOSITIVOS.	MARCO NORMATIVO GENERAL.
D C EP	INTERACCIONES ENTRE SERES VIVOS Y AMBIENTE, IMPACTO HUMANO EN ECOSISTEMAS.	COMPREENSIÓN AMBIENTAL, FORMACIÓN CIUDADANA.	ENFOQUE PROBLEMATIZADORE INTERDISCIPLINAR.	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS, INVESTIGACIÓN, OBSERVACIÓN, LABORATORIO.	TRADUCCIÓN CURRICULAR DE LA LEY.
GRUPO 1	AMBIENTE COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL Y NATURAL, RECURSOS, CONTAMINACIÓN, ENERGÍA.	CONCIENCIA AMBIENTAL, CUIDADO DEL AMBIENTE.	ENFOQUE INTEGRAL CON PRESENCIA DE RECURSOS TRADICIONALES.	GUÍAS, CUESTIONARIOS, LECTURAS, OBSERVACIÓN, MAPAS CONCEPTUALES.	ARTICULACIÓN CONCEPTUAL PARCIAL.
GRUPO 2	AMBIENTE COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, SISTEMA COMPLEJO, INFLUENCIA HUMANA.	FORMACIÓN CRÍTICA, COMPROMISO AMBIENTAL, PENSAMIENTO CIENTÍFICO.	CRÍTICO, INDAGATORIO, CONSTRUCTIVISTA, COLABORATIVO.	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS, LABORATORIO, INVESTIGACIÓN, OBSERVACIÓN.	ALTA COHERENCIA CON LA LEY EAI Y EL DISEÑO CURRICULAR (D C) PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Anexo 3. Matriz Integrada.

UNIDAD	AMBIENTE	SOCIEDAD NATURAL	FINALIDADES	ENFOQUE	ACTIVIDADES	PROBLEMATIZACIÓN	ARTICULACIÓN	RASGOS EAC	TENSIONES
A	NATURALISTA	SEPARADA	CONCIENCIACIÓN	TRADICIONAL	GUÍAS LECTURAS	BAJA	DÉBIL	ESCASOS	CONTENIDO VS REALIDAD
B	MIXTA	INTERACCIÓN BÁSICA	CUIDADO	MIXTO	VIDEOS, DEBATES	MEDIA	PARCIAL	INICIALES	TIEMPO CURRICULAR
C	FRAGMENTADA	AMBIENTE COMO RECURSO	CONSERVACIÓN	TRADICIONAL	FICHAS, CUESTIONARIOS	BAJA	DÉBIL	NULA	FALTA DE CONTEXTUALIZACIÓN
D	COMPLEJA INCIPIENTE	SOCIEDAD CONSTRUYE EL AMBIENTE	FORMACIÓN CIUDADANA	MIXTO	PROYECTOS	MEDIA	PARCIAL	MODERADOS	EVALUACIÓN TRADICIONAL
E	NATURALISTA	SEPARACIÓN NATURAL/A/HUMANO	CONDUCTAS INDIVIDUALES	TRADICIONAL	ACTIVIDADES CERRADAS	BAJA	DÉBIL	ESCASOS	DESARTICULACIÓN
F	MIXTA	INTERDEPENDENCIA	CONCIENCIA CRÍTICA	MIXTO	SALIDAS, INDAGACIÓN	MEDIA	MEDIA	PARCIALES	COHERENCIA METODOLÓGICA
G	COMPLEJA	CONSTRUCCIÓN SOCIAL	FORMACIÓN CRÍTICA	INDAGATORIO	PROBLEMAS	ALTA	ALTA	CLAROS	IMPLEMENTACIÓN
H	NATURALISTA	USO DE RECURSOS	RESPONSABILIDAD	TRADICIONAL	LECTURAS	BAJA	DÉBIL	NULA	ENFOQUE BIOLOGICISTA
I	MIXTA	RELACIÓN SISTÉMICA	PENSAMIENTO CRÍTICO	MIXTO	DEBATES, CASOS	MEDIA	PARCIAL	MODERADOS	FRAGMENTACIÓN
J	COMPLEJA	DIMENSIÓN POLÍTICA	CIUDADANÍA AMBIENTAL	CRÍTICO	INVESTIGACIÓN	ALTA	MEDIA	FUERTES	LIMITACIONES INSTITUCIONALES
GRUPO 1	MIXTA	AMBIENTE/PROBLEMA	CONCIENCIACIÓN	DECLARATIVO CRÍTICO	ANÁLISIS DE LA LEY EAI	MEDIA	ALTA CONCEPTUAL	PARCIAL	BAJADA DIDÁCTICA
GRUPO 2	COMPLEJA	CONSTRUCCIÓN SOCIAL	FORMACIÓN CRÍTICA	INDAGATORIO	PROBLEMAS	ALTA	ALTA	CLAROS	IMPLEMENTACIÓN

Anexo 4. Entrevistas y análisis de documentos.

[Entrevistas escritas](#)

[Ley de Educación Ambiental Integral n 27621](#)

[Diseño Curricular Para la Educación Primaria](#)