

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
REGISTRO SNIES N°. 90692



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE AMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

TRABAJO DE GRADO
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PRESENTA:

ANA MARÍA BOHÓRQUEZ PANCHE

DIRECTOR DE TESIS
Dr. José Luis Jiménez Hurtado

Bogotá, Colombia; 20 de enero de 2020.

FIRMAS

DEDICATORIAS

A mi madre, quien siempre me ha brindado su amor y apoyo incondicional y me ha inspirado para seguir trabajando y luchando día a día por las metas que me he fijado y por quien nunca dejare de soñar.

A mi amada tía, mi segunda madre, quien siempre me ha brindado su calidez y palabras de aliento en los momentos más difíciles.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Militar Nueva Granada, por trabajar en pro del fortalecimiento de la investigación en el campo de la educación.

A José Luis Jiménez Hurtado director de este proyecto, quien con su compromiso, apoyo y calidez, permitió el desarrollo óptimo de la investigación.

Al Colegio Grancolombiano IED por permitir el desarrollo de la investigación y apoyar las investigaciones de sus maestros.

A los estudiantes del comité ambiental escolar y sus familias quienes apoyaron la investigación y sin quienes no habría sido posible.

A mis compañeras y amigas de la IED Grancolombiano quienes apoyaron el proceso investigativo y a lo largo de toda la maestría me brindaron su apoyo incondicional.

Al equipo de maestros de la IED Grancolombiano que facilitaron el desarrollo de la investigación.

CARTA DE AUTORIZACIÓN

TABLA DE CONTENIDO

Lista de Tablas.....	VIII
Lista de Figuras	VIII
Lista de Anexos.....	VIII
RESUMEN.....	IX
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Formulación del problema	3
1.2. Objetivos de la investigación	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	5
1.3 Justificación.....	6
CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA	8
2.1. Estado del arte	8
2.2 Marco teórico	22
2.1.1 Ambiente.....	22
2.1.2 Educación ambiental	24
2.1.2.1 Historia de la EA	26
2.1.2.2 Corrientes en EA	31
2.1.3 Representaciones sociales	35
2.1.3.1 Antecedentes de la teoría de las representaciones sociales	36
2.1.3.2 Concepto de representaciones sociales	37
2.1.3.3 Formación de las representaciones sociales	39
2.1.3.4 Dimensiones de las representaciones sociales	41
2.1.3.5 Enfoques de las representaciones sociales	42
2.2 Marco legal o normativo	43
CAPÍTULO III METODOLOGÍA.....	46
3.1 Línea de investigación.....	46

3.2 Paradigma hermenéutico interpretativo y enfoque mixto	46
3.3 Organización de la investigación	47
3.4 Técnicas y estrategias de recolección de información	49
3.5 Descripción de la población y muestra	52
CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
4.1 Representaciones Sociales de ambiente	56
4.1.1 Dimensión de información	57
4.1.2 Dimensión del campo de representación.....	63
4.1.3 Dimensión de actitud.....	65
4.2 RS de Educación Ambiental	67
4.2.1 Dimensión de información	68
4.2.2 Dimensión campo de representación.....	70
4.2.3 Dimensión actitud	72
4.3 Análisis documental	73
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	98

Lista de Tablas

Tabla 1. Objetivos e la EA propuestos por la UNESCO (1975)

Tabla 2. Trayectoria de la EA

Tabla 3. Corrientes de EA propuestas por Sauvé (2004)

Tabla 4. Técnicas e instrumentos a aplicados en la investigación

Lista de Figuras

Figura 1. Clasificación de las corrientes de EA según Sauvé (2004)

Figura 2. Marco normativo en materia de ambiente y EA en Colombia y el Distrito Capital

Figura 3. Dibujo 12

Figura 4. Dibujo 5

Figura 5. Dibujo 4

Figura 6. Grafica a partir de las respuestas de la pregunta 9 de la encuesta

Figura 7. Grafica a partir de las respuestas de la pregunta 20 de la encuesta

Figura 8. Grafica a partir de la lista de cinco términos relacionados con la palabra ambiente

Figura 9. Grafica a partir de los términos relacionados con el ambiente de mayor importancia para los estudiantes

Figura 10. Grafica a partir de las respuestas de la pregunta 25 de la encuesta

Figura 11. RS de EA naturalista

Figura 12. RS de EA conservacionista/recursista

Lista de Anexos

Anexo 1. Validación de la pregunta de investigación

Anexo 2. Matriz de antecedentes

Anexo 3. Nota de campo del pilotaje de los instrumentos

Anexo 4. Nota de campo de la aplicación de los instrumentos

Anexo 5. Formato de carta asociativa

Anexo 6. Respuestas grupo focal

Anexo 7. Consentimientos informados de los estudiantes

Anexo 8. Encuesta

Anexo 9. Matriz análisis del dibujo

Anexo 10. Matriz de análisis documental

RESUMEN

Las representaciones sociales (RS) es una teoría que resulta ser clave para entender las concepciones que los sujetos han construido respecto al ambiente y en consecuencia la forma cómo actúan frente a este, lo cual es fundamental en los procesos de EA, pues brinda las herramientas necesarias para fortalecer dichos procesos. Justamente por ello, esta investigación indagó sobre cuáles son las representaciones sociales de ambiente y EA de los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa de Bogotá.

La investigación se desarrolló desde el paradigma hermenéutico interpretativo y el enfoque mixto y procesual de las representaciones sociales, pues estos permiten tomar en cuenta las opiniones de los sujetos y construir conocimiento mediante la comprensión. Ahora bien, la teoría de las representaciones ha desarrollado un conjunto de técnicas e instrumentos propios que permiten la recolección de información, por lo cual fueron elegidos aquellos que guardan relación con los elementos mencionados.

Así, se optó por la encuesta, la carta asociativa, el dibujo y preguntas guías para la recolección de información del grupo focal. Así mismo, se desarrolla un análisis documental del proyecto educativo de la institución (PEI) y del proyecto ambiental escolar (PRAE) para hacer una caracterización de estos documentos entorno al concepto de ambiente y EA allí consensuados. Entre los resultados obtenidos se puede destacar que las RS de los estudiantes respecto al ambiente son naturalistas, antropocéntricas culturales y utilitaristas y que las RS de EA están asociadas a las corrientes naturalista y conservacionista/recursista.

PALABRAS CLAVE: ambiente, educación ambiental (EA) y representaciones sociales (RS).

INTRODUCCIÓN

La EA nació como una estrategia que contribuyera a mitigar el deterioro del ambiente, pues se consideró que al incorporarla en todo el sistema educativo se facilitaría la participación de los sujetos en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales (UNESCO, 1975). De este modo, la escuela ha sido contemplada como un espacio ideal para generar las condiciones de posibilidad que permitan transformar la relación de los individuos con su ambiente; sin embargo, al evidenciarse el deterioro actual del entorno se considera pertinente rescatar las opiniones, actitudes, creencias, valores, informaciones y conocimientos que frente al ambiente y la educación ambiental hay en el entorno escolar, es decir, las representaciones sociales que allí circulan (Meira, 2013). Por lo anterior, esta investigación indagó sobre cuáles son las representaciones sociales de ambiente y educación ambiental de los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa de Bogotá.

Esta investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primero corresponde al planteamiento del problema en el que se contemplan los antecedentes investigativos de mayor relevancia de acuerdo a la pregunta de investigación y que han sido desarrollados en los últimos cinco años en el ámbito nacional e internacional, también contempla la descripción y formulación del problema, la justificación y los objetivos generales y específicos trazados.

En el capítulo dos se desarrolla el marco de referencia, en el que se presentan los referentes teóricos que fueron tenidos en cuenta en relación al concepto de ambiente, EA y RS, así como también los distintos aspectos normativos asociados a la EA a nivel nacional y distrital y que inciden en las instituciones educativas.

Posteriormente, en el capítulo tres se aborda la metodología a partir de la cual se desarrolló la investigación, se establece el paradigma hermenéutico interpretativo y el enfoque mixto como las posturas desde las cuales se llevó a cabo este trabajo. En cuanto al método se optó por elegir la teoría de las RS propuesta por Moscovici (1961) desde el enfoque procesual, puesto que cuenta con un conjunto de técnicas e instrumentos propios que permiten su abordaje. También se establecieron las fases de la investigación, las características de los sujetos con los cuales se desarrolló la investigación y la descripción de las técnicas e instrumentos a empleados de acuerdo con los objetivos planteados.

En el capítulo cuatro se realizó la presentación y el análisis de los resultados, de tal manera que se hace la interpretación de las RS de los estudiantes respecto al ambiente, para lo cual se tuvieron en cuenta la dimensión de información, campo de representación y actitud para posteriormente contrastarlas con la categorización desarrollada por Reigota (1990), Andrade (2004) y Gutiérrez (1995) y que han sido retomadas por algunas investigaciones en esta materia, entre las que se puede destacar el trabajo de Flores (2008). Para el análisis de las representaciones de EA se tomaron en cuenta las corrientes de EA propuestas por Sauvé (2004) y fueron caracterizadas desde sus respectivas dimensiones.

Más adelante, se analizaron los conceptos de ambiente y EA presentados en las Política tanto nacional como distrital en materia de EA, así como también las posturas adoptadas por la IED Grancolombiano en sus documentos institucionales (PEI y PRAE) y se realiza un contraste con las representaciones de los estudiantes Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación y las recomendaciones frente a los nuevos retos que se pueden asumir a partir de la investigación desarrollada.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Formulación del problema

La EA nació como una estrategia que contribuyera a mitigar el deterioro del ambiente, pues se consideró que al incorporarla en todo el sistema educativo se facilitarían la participación del público en general en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales (UNESCO, 1977). En este sentido, la EA es concebida por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) como:

Aquella educación que prepara individuos de todas las edades, en todos los niveles, en organización formal e informal, para que tomen conciencia y se interesen por el medio ambiente y sus problemas asociados y trabajen a favor de la solución de los problemas ambientales y la prevención de los nuevos que aparezcan (Caride, 1991, p. 59).

De este modo, la escuela ha sido contemplada como un espacio ideal para generar las condiciones de posibilidad que permitan transformar la relación de los individuos con su ambiente, al incorporar la EA a través de ejes de articulación como los proyectos ambientales escolares (PRAE) e incluso el currículo (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2014).

En este contexto, la Institución Educativa Distrital (IED) Grancolombiano en su Proyecto Educativo (Grancolombiano IED, 2018) plantea como uno de sus principios institucionales, el contribuir con el desarrollo de jóvenes respetuosos de todas las formas de vida y comprometidos con la protección del ambiente. Este propósito, se articula con el PRAE, puesto que está orientado hacia el “desarrollo e implementación de estrategias que contribuyan a que cada estudiante adquiera herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permita a largo plazo ser agente generador de cambio, evidenciando su educación ambiental en el uso racional de los recursos” (Grancolombiano IED, 2017, párr.19)

Como una forma de materializar dichos propósitos, la IED lleva a cabo campañas relacionadas con el manejo de los residuos sólidos, conmemora las fechas más representativas del calendario ambiental y lleva a cabo capacitaciones a los líderes

ambientales de la institución para que estos sean portavoces en sus grupos. Así mismo, el currículo de ciencias naturales y educación ambiental contempla un conjunto de contenidos a través de los cuales los estudiantes reconozcan los elementos que hacen parte de su entorno, las interrelaciones que hay entre estos y el desarrollo de prácticas que contribuyan a su conservación.

Sin embargo, no se evidencia que las acciones desarrolladas en torno a la EA en la Institución trasciendan al punto de transformar las prácticas de los estudiantes frente al cuidado del ambiente y por el contrario se siguen observando conductas que sólo acrecientan el deterioro del entorno y que se alejan de los principios por los cuales se trabaja en el Colegio. Justamente por ello, resulta pertinente buscar alternativas frente a la forma como se desarrolla la EA en el Plantel, que no solo contemplen las propuestas de los docentes y que ha sido el reto planteado en las investigaciones analizadas anteriormente.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo rescatar las opiniones, actitudes, creencias, valores, informaciones y conocimientos que frente al ambiente y la educación ambiental tienen los estudiantes, es decir, sus representaciones sociales (Jodelet, 1984 citado por Materán, 2008, p. 245), para así encontrar los elementos necesarios que permitan fortalecer el proceso adelantado por el Colegio en materia de EA y lo dote de significado para los estudiantes, contribuyendo con ello a la construcción de actitudes encaminadas hacia a un verdadero respeto, valoración y compromiso frente al cuidado del entorno natural.

Así, se plantea como pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre ambiente y educación ambiental tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa, Bogotá D.C.? (Ver anexo 1, validación pregunta de investigación)

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Interpretar las representaciones sociales que sobre ambiente y educación ambiental tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa, Bogotá D.C, teniendo en cuenta la dimensión de información, campo de representación y de actitud.

1.2.2 Objetivos específicos

Reconocer la información y la actitud que tienen los estudiantes de ciclo III sobre el ambiente y la educación ambiental y que hacen parte de sus RS.

Establecer los elementos que hacen parte del campo de representación de la RS de ambiente y educación ambiental de los estudiantes de ciclo III.

Caracterizar las orientaciones que frente al ambiente y la educación ambiental contempla el Proyecto Educativo Grancolombiano y el Proyecto Ambiental Escolar de la IED Grancolombiano y contrastarlas con las representaciones de los estudiantes.

1.3 Justificación

La EA propende por la construcción de una ética ambiental que permee las prácticas de los sujetos con su entorno y en el que la solución a las problemáticas ambientales se halle en las decisiones que estos toman en su cotidianidad (Secretaría de Educación Distrital [SED] & Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2008) por lo que se encuentra en el campo de las representaciones sociales una forma de aproximarse al entramado de significados que hay tras la forma como las personas actúan en su entorno.

Precisamente, en las representaciones sociales se halla un tipo específico de conocimiento denominado del sentido común, el cual es determinante en la forma como la gente piensa y organiza su vida cotidiana. Dichas representaciones incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos en las que confluyen estereotipos, opiniones, valores y normas que orientan las prácticas de los sujetos, es decir, la forma como estos actúan en el mundo (Araya, 2002).

De este modo, si las representaciones sociales son determinantes en la forma como las personas se relacionan con su entorno, el adelantar una investigación sobre estas, respecto al ambiente y la educación ambiental en la escuela, permitiría comprender la postura que tienen los sujetos frente a estas y a partir de allí proponer estrategias que gocen de mayor pertinencia y significado para las personas, pasando del simple activismo a verdaderas transformaciones de aquellas actitudes y prácticas que deterioran el entorno, dado que estarían pensadas desde ellos, otorgando así mayor legitimidad al proceso.

Lo anterior, se apoya en autores como Flores (2008) quien afirma que las representaciones sociales son un tema importante para la educación ambiental porque a través de ellas se dota de significado y de sentido al mundo y estas orientan las actitudes y comportamientos con respecto a él, convirtiéndose en materia prima con la cual trabajan los educadores y aquello sobre lo que, y con lo que, se construyen las prácticas y se establecen objetivos de cambio, según lo enuncia Meira (2010), considerándose prioritaria su identificación dentro de cualquier proceso de educación ambiental que se desarrolle (Reigota, 2010).

Es en lo anteriormente mencionado donde adquiere significado el investigar sobre las representaciones sociales que sobre ambiente y educación ambiental tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa, pues comprenderlas daría las herramientas requeridas para adelantar procesos de deconstrucción y construcción en la forma como se trabaja la dimensión ambiental en la institución, de tal suerte que se logre armonizar la relación de los estudiantes con su entorno, a partir del desarrollo de posturas críticas frente a las problemáticas particulares de su localidad y en las cuales tienen injerencia.

Dado que la investigación se desarrollaría a partir de los significados que los sujetos le confieren a sus prácticas, y que se busca llegar a una comprensión de las mismas desde las representaciones sociales, este trabajo se enmarca dentro de un enfoque mixto a un nivel hermenéutico interpretativo, pues permite enriquecer el análisis de la información al integrar información tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, logrando ampliar la perspectiva desde la cual se aborda la investigación, el contraste de la información, y la validez de los hallazgos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

Finalmente, esta investigación hace un aporte a los procesos de educación ambiental que se desarrollan en la escuela, y se identifica con los objetivos de las políticas que tanto a nivel nacional y distrital hay en materia de educación ambiental; también se fortalece el rol del maestro como investigador que está en la potestad de investigar su realidad y dotarla de significado, alejándose de la dicotomía en la que se concibe al docente solo como un reproductor de conocimientos quien deja a otros, los intelectuales las investigaciones sobre la escuela, tal y como lo enuncia Tamayo (1994) al hablar del campo intelectual de la educación en Colombia, pues el maestro que no investiga esta desconociendo su gran fortaleza, y es la de estar inmerso en la realidad e investigar desde allí y no fuera de ella.

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA

2.1. Estado del arte

Esta investigación busca interpretar las representaciones sociales que poseen los estudiantes de ciclo III acerca del ambiente y la educación ambiental de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa, como una forma de contribuir al fortalecimiento de los procesos que adelanta la institución respecto al cuidado del entorno.

Dado el propósito de esta investigación, resulta pertinente tomar una postura frente al concepto de educación ambiental [en adelante EA] que para los fines de este trabajo será la establecida en la Política Nacional de Educación Ambiental según la cual:

Atendiendo al carácter sistémico del ambiente, la Educación Ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras. El cómo se aborda el estudio de la problemática ambiental y el para qué se hace Educación Ambiental depende de cómo se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y de qué tipo de sociedad se quiere. (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial [MAVDT] y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003, p. 34)

De acuerdo con dicha política, la EA tiene un carácter interdisciplinar en donde no se privilegia ningún área del conocimiento y por ende reconoce que para la comprensión de los fenómenos ambientales se requiere de la interacción de diversas perspectivas; además, presenta una visión sistémica del ambiente en donde interactúan diferentes factores más allá de los biofísicos y en el que su conservación está ligada a las acciones que los individuos

emprenden en su entorno. Podría afirmarse que la EA es vista como un agente de cambio que contribuye a que las acciones de los individuos estén enmarcadas en el valor de la corresponsabilidad y que sea a través de éstas que se encuentren soluciones a las problemáticas ambientales.

Sin embargo, lograr que las personas se concienticen sobre la incidencia de sus acciones en el entorno, resulta ser una labor compleja en la que es imperativo entender los elementos que median en la forma como las personas actúan en un determinado contexto. Desde esta perspectiva, resulta ser valiosa la aplicación de la teoría de las Representaciones Sociales (en adelante RS) al campo de la educación ambiental, pues:

Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002, p. 11).

En este sentido, las RS brindan información que permitiría comprender la visión de los estudiantes de ciclo III tienen del ambiente y la EA y aún más importante, sobre la forma cómo estos interactúan con su entorno, constituyéndose en la materia prima necesaria para la construcción de estrategias y herramientas dirigidas a que los estudiantes se relacionen de manera adecuada con su entorno.

Ahora bien, el aporte de la teoría de las RS a la EA ha sido tema de investigación desde los años noventa en diversos países de Iberoamérica, entre los que se destacan España, Brasil y México (González & Valdez, 2012) en donde se ha indagado sobre las representaciones sociales de medio ambiente, la educación ambiental y temas relacionados con las problemáticas en este ámbito, dirigida a docentes y estudiantes en distintos niveles de formación académica. No obstante, aquí se establece el estado de dichas investigaciones en los últimos 5 años a partir de un proceso de indagación de artículos científicos en bases de datos como Dialnet, Redalyc, Scielo y Scopus. La búsqueda también se dirigió a los repositorios de universidades en torno a tesis de maestría y doctorado.

A partir de lo anterior, se logra tener una visión de los trabajos realizados en torno al tema, permitiendo así tomar una postura crítica frente a los mismos, según lo enuncia Hoyos (2000) en su propuesta sobre la investigación documental, en la que se realiza una indagación sobre un tema central que se desglosa en núcleos temáticos o subtemas, por medio de unidades de análisis, es decir, de textos encontrados en forma de artículos, tesis, entre otros.

Posteriormente, las unidades de análisis se revisan teniendo en cuenta 8 factores que permiten hacer una adecuada interpretación de estas (Hoyos, 2000), cómo se relacionan a continuación: aspectos formales, asunto investigado, delimitación contextual, propósito, enfoque, metodología, resultados y observaciones.

Con la información recabada se desarrollan cinco fases que permiten la construcción del análisis documental; no obstante este trabajo se estructurará hasta la fase explicativa.

Fase preparatoria

Esta fase se desarrolló a partir de cuatro parámetros: acceso a bases de datos, tipología de la publicación, núcleos temáticos y tiempo de las publicaciones.

1. Acceso a bases de datos, se tuvieron en cuenta la indexación y el código de identificación de la publicación (ISSN).
2. Tipología de la publicación, se llevó a cabo la revisión de artículos científicos, tesis de maestría y doctorado a través de las bases de datos ya mencionadas.
3. Núcleos temáticos, que de acuerdo con el interés de la investigación fueron RS, ambiente, EA, RS de ambiente, RS de educación ambiental y RS sobre problemas ambientales.
4. Tiempo de las publicaciones, para lo cual se tuvo en cuenta un lapso de 5 años.

A lo largo de los años se han desarrollado diversas publicaciones respecto a los núcleos temáticos mencionados de las cuales fueron recopiladas 44 unidades de análisis (investigaciones) inicialmente, pero a través de la aplicación de los criterios de la fase preparatoria estas fueron delimitadas a 21, de las cuales 8 corresponden a investigaciones desarrolladas a nivel internacional, 7 de índole nacional y 6 en el contexto local. La información de las unidades de análisis fue consolidada en una matriz de revisión documental, ver anexo 2 (Matriz de antecedentes).

Fase descriptiva

Esta fase se realiza con el fin de mostrar los estudios que se han realizado y evidenciar los referentes disciplinares que los soportan, la población con los cuales se han llevado a cabo y las perspectivas metodológicas empleadas (Hoyos, 2000) y que son de interés para la investigación.

De acuerdo a lo anterior, la definición de las unidades de análisis se realizó a partir de los núcleos temáticos previamente establecidos y su presencia en el título, resumen y palabras claves de cada uno de los textos recopilados. Es importante resaltar que se centró la atención en aquellos que presentaron más de un núcleo temático, así por ejemplo, se privilegiaron los documentos sobre RS de ambiente, RS de educación ambiental o RS sobre algún tema de índole ambiental.

Para la presentación de los diferentes documentos se optó por una clasificación de los mismos de acuerdo con el origen y año de la publicación, es decir, si corresponden a investigaciones internacionales, nacionales o locales y en cada una de éstas se tuvo en cuenta un orden cronológico. El resultado de esta fase se presenta a continuación.

Investigaciones a nivel internacional

En 2013 fue publicada una investigación realizada por Flores (2013) en México, relacionada con las representaciones sociales, titulada “Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias” en la que trabajó con profesores de cuatro escuelas secundarias de diferentes municipios del estado de Jalisco, México y a través de la cual se quiso conocer la conformación de las RS del medio ambiente, empleando para ello una metodología de corte cualitativo con la que se determinó el predominio de las representaciones naturalistas del medio ambiente, con palabras referidas principalmente a factores bióticos y abióticos.

Este mismo año, se publicó un artículo titulado “RS de sustentabilidad”, como resultado de una investigación llevada a cabo con docentes de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional (México). Su objetivo era describir la relación existente entre la sustentabilidad y la educación ambiental a partir de la identificación de los diferentes tipos de RS de la sustentabilidad. La recopilación de la información se llevó a

cabo con el uso de instrumentos como la encuesta y la entrevista abierta. Dentro de las conclusiones se resalta la identificación de representaciones sociales vinculadas a la sustentabilidad débil, fuerte y súper-fuerte y se evidencia la falta contenidos de educación ambiental en la formación de los economistas (Flores & Rojas, 2013).

Igualmente, se registra una tesis de Maestría titulada “Las RS del medio ambiente, la educación ambiental y la sustentabilidad en los funcionarios públicos del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable” con la cual se buscó contribuir a mejorar el conocimiento y las prácticas de la educación ambiental de los RS construidas sobre medio ambiente, educación ambiental y sustentabilidad desde un enfoque cualitativo. La recolección de información se llevó a cabo por medio de la aplicación de la técnica de dibujo, cartas asociativas, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que permitieron concluir que el mayor porcentaje de representaciones de medio ambiente corresponde a las del tipo globalizante y las de educación ambiental fueron mayoritariamente reducidas, simples o antropocéntricas técnicas (Pons, 2013).

Del mismo modo, fue publicada la tesis de doctorado desarrollada por Brambila (2013) denominada “RS de los habitantes de La Primavera, Zapopan, México, respecto de su entorno ambiental. Elementos para una propuesta de educación ambiental” la cual tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales que han construido los habitantes de La Primavera sobre su entorno ambiental, de acuerdo con su propia evolución para la obtención de elementos para una propuesta de educación ambiental. Para ello se adelantó un estudio etnográfico en el que se recopiló información por medio de dibujos, cuestionarios, cartas de asociación, entrevistas a grupos focales y observación participante que le permitieron establecer un diagnóstico representacional a partir del cual se propusieron unos lineamientos para la estructuración de una propuesta de educación no formal enfocada en los niños y jóvenes.

Posteriormente, fue publicado un artículo de investigación denominado “Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación”. Dicha investigación partió de la hipótesis sobre la posible influencia de la formación académica sobre los conocimientos y las creencias de este colectivo. Trabajaron con una muestra de 284 casos seleccionados de cuatro licenciaturas de la Universidad de Santiago de Compostela (España) y en la que los

resultados muestran un reconocimiento mayoritario de la causalidad humana en el origen del problema (Meira & Arto, 2014).

González y Maldonado (2014) publicaron un artículo titulado “¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático? Un estudio de RS” sobre una investigación desarrollada en cinco sedes de la Universidad Veracruzana (México) de nivel licenciatura y posgrado con el objetivo de conocer las representaciones frente al cambio climático con lo cual se concluyó que la información científica transmitida por diversas fuentes, científicas y populares, no es suficientemente influyente entre los jóvenes para generar cambios de comportamiento, orientados a frenar el cambio climático.

En 2015 se publicó un artículo sobre las RS de cambio climático, esta vez en estudiantes de educación secundaria titulado “Las RS del cambio climático en estudiantes de educación secundaria)” que tuvo como objetivo identificar las características de las dimensiones de las representaciones sociales del cambio climático desde una perspectiva interpretativa a través de un estudio de caso, utilizando como técnica la encuesta con tres instrumentos: cuestionarios de información, cartas asociativas y cuestionarios de actitudes. Entre los resultados de esta investigación se destaca la existencia del campo de información con elementos de las ciencias naturales y la presencia de actitudes en torno a las acciones favorables para disminuir el cambio climático (Flores, 2015).

Finalmente, Flores y Terrón (2018) en su artículo titulado “Las emociones en las RS del cambio climático” presentaron los resultados de la investigación que tenía como propósito describir los principales componentes de las representaciones sociales del cambio climático en una muestra de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (México) desde un enfoque cualitativo, recuperando el discurso de los estudiantes, lo cual le permitió a los autores observar una tendencia pesimista en los estudiantes de la Universidad en donde es notoria la preocupación por realizar acciones, pero también se identifican en su gran mayoría acciones de adaptación, y escasas acciones de resiliencia.

Investigaciones a nivel nacional

En el ámbito nacional se han desarrollado diversas investigaciones sobre las RS enfocadas hacia el desarrollo sostenible, problemáticas ambientales, ambiente y educación ambiental.

De este modo, Navarro (2013) publicó el artículo denominado “RS del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos”. El estudio se desarrolló entre 2010 y 2011 dentro de un proyecto que buscaba evaluar la percepción pública de la polución del aire y sus efectos en la salud, en el área metropolitana de Medellín, Colombia, para lo cual se utilizó la técnica de asociación libre de palabras con un grupo de 305 participantes, con lo que se determinó el rol central del componente “riesgo” en la RS del medio ambiente y un efecto de exposición a fuentes de polución del aire se evidencia para el segundo objeto (contaminación del aire), específicamente en la atribución de causas de la misma.

Montoya y Acevedo (2013) publicaron un artículo titulado “Preocupación Ambiental entre población universitaria: RS implicación personal en temas ambientales en la Universidad de Antioquia” a través del cual presentan los resultados de su investigación que tuvo como objetivo la identificación de las representaciones sociales construidas en la Universidad con relación al ambiente; para ello recurrieron a la escala de Likert, que permitió analizar las RS del ambiente que comprenden la valoración de los problemas ambientales, el nivel de implicación personal y la capacidad de acción.

Posteriormente, Patiño (2014) desarrollo la tesis de Maestría denominada “RS sobre medio ambiente de los estudiantes de la Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño de Pereira”, la cual tuvo como objetivo analizar las RS sobre medio ambiente en los estudiantes del grado once del 2008 al 2010, de la Institución Educativa en mención desde un enfoque procesual de las representaciones. La investigación fue de corte cualitativo y permitió establecer que los estudiantes construyen las RS de medio ambiente con una perspectiva antropocéntrica, antropocéntrica pactuada y naturalista.

En 2015 Alvear, Ceballos, y Urbano publicaron los resultados de la investigación titulada “Los jóvenes de la ciudad de Popayán frente al cambio climático. Un estudio desde

las RS” en el marco del proyecto Representaciones ante el cambio climático: conocimientos, creencias y comportamientos de la comunidad del municipio de Popayán, ejecutado por el Grupo de Estudios Ambientales de la Universidad del Cauca. Dicha investigación tuvo por objeto explorar las representaciones frente al cambio climático en una población urbana, como referente para proponer criterios base en la formulación de estrategias de educación de los programas de investigación en cambio climático. Se llevó a cabo con población entre los 15 y los 29 años de edad residentes en la zona urbana de Popayán quienes identificaron el cambio climático más como una problemática global que local, puesto que en lo local son más representativos para ellos la contaminación y otros problemas sociales.

Así mismo, se encuentra la investigación titulada “RS de Ambiente y Educación Ambiental en Docentes de Básica Secundaria y Media” con el objetivo de hacer un diagnóstico educativo-ambiental a partir de la búsqueda y análisis de las RS de ambiente y educación ambiental que tienen los docentes de básica secundaria y media en la provincia de Vélez Santander; el paradigma bajo el cual se desarrolló esta investigación fue el interpretativo desde un enfoque cualitativo. Así, determinaron que las representaciones sociales de ambiente más sobresaliente fueron naturalistas, globalizantes y antropocéntricas y las RS de EA se enmarcan desde las corrientes de Lucié Sauvé como naturalista, conservacionista, resolutiva, práxica y crítica (Ramírez, 2015).

Quintero y Cardona (2015) en su tesis de maestría titulada “Relación entre RS de medio ambiente y prácticas pedagógicas en educación ambiental en una comunidad educativa rural” plantearon como objetivo comprender mediante una etnografía, cómo se relacionan las Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental con las RS de Medio Ambiente de los Padres de familia, docentes, directivos docentes y estudiantes en una Institución Educativa Rural bajo un enfoque cualitativo y haciendo uso de encuestas, entrevistas, autobiografías y diarios de campo. Como resultado de esta investigación se destaca que las RS que más predominan son las naturalistas, y las antropocéntricas pactuadas y que estas corresponden con un tipo de práctica pedagógica instrumentalista que está relacionada con un modelo pedagógico tradicional.

En 2017, la investigación titulada “RS sobre cambio climático y sus efectos en adolescentes de Instituciones oficiales y privadas de Montería” comparó las RS de

adolescentes sobre el cambio climático, causas y consecuencias de cuatro instituciones educativas de Montería, dos oficiales y dos privadas, con un grupo focal de estudiantes de edades entre los 12 y 16 años; el enfoque de la investigación fue cualitativo, a través de un estudio de caso que les permitió concluir que los adolescentes manejan concepciones erróneas sobre el cambio climático, muestran desinterés por el tema y sus sitios de debate no son eficientes y eficaces (Portillo, Vega, Cadavid & Pérez, 2017).

Investigaciones a nivel local

En el Distrito Capital se han desarrollado investigaciones sobre RS que son significativas para la presente investigación, pues giran en torno al ambiente, la educación ambiental, el reciclaje y la sustentabilidad, las cuales han sido enfocadas a estudiantes y docentes en distintos niveles de formación académica.

Para el 2014 se encuentra una investigación sobre las “RS de ambiente y educación ambiental en el C.E.D. La Concepción Bogotá-Colombia”, que tuvo como objetivo identificar dichas representaciones en algunos miembros del CED La Concepción, una institución educativa de carácter público. El enfoque metodológico fue cualitativo, en el que se emplearon entrevistas y cuestionarios que permitieron determinar tres tipos de representaciones de ambiente: como medio de vida, los recursos a utilizar y la naturaleza. Frente a la educación ambiental se evidenciaron visiones naturalista, conservacionista - recursista y humanista (Duarte & Vallejo, 2014).

En este mismo año, se desarrolló una investigación titulada “RS de la educación ambiental y del campus universitario. Una mirada de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional” en la que se buscó identificar las representaciones sociales de educación ambiental, no obstante también se indagó por las representaciones de ambiente. Dicha investigación se adelantó con estudiantes de distintas Licenciaturas que se encontraban cursando los primeros y últimos semestres. Para ello, se hizo un abordaje desde el paradigma descriptivo-interpretativo a través del uso de cuestionarios, grupos focales y entrevistas con los que se logró establecer que la mayoría de los grupos de estudiantes encuestados presentan diversas formas de representar el ambiente, entre las que se destacan: ambiente como problema, ambiente como recurso, ambiente como naturaleza y ambiente como medio de vida y frente a la educación ambiental identificaron que las representaciones se han organizado en cinco tipos: naturalista, globalizadora, integral,

moral/ética y resolutive (Pérez, Porras, & Guzmán, 2013).

Más adelante, Porras, Tuay, y Pérez, (2015) llevaron a cabo una investigación (RS de Ambiente y Sustentabilidad en docentes en formación y en ejercicio) para reconocer las representaciones sobre el ambiente y la sustentabilidad que tienen docentes en ejercicio de Escuelas Normales Superiores y docentes en formación inicial de la Universidad Pedagógica Nacional. El enfoque metodológico de esta investigación fue cualitativo y la perspectiva desde la cual se abordaron las representaciones fue estructuralista, empleando la técnica de asociación libre de palabras con los conceptos base de la investigación. Lo anterior les permitió concluir que existe una dicotomía en la RS, que podrían categorizarse en la perspectiva recursivista, en la cual el planeta se considera un escaparate de recursos que existen para satisfacer las demandas de los seres humanos; y la perspectiva ética-moral en la cual se da prioridad al desarrollo de valores.

La tesis de maestría titulada “Ambiente y formación ambiental: Exploración sobre las RS de ambiente que tienen los estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá” se desarrolló con una muestra de 415 estudiantes de pregrado. Para identificar sus representaciones sobre ambiente, se optó por una investigación bajo el paradigma hermenéutico, desde un enfoque cualitativo y la encuesta como herramienta. Se identificaron seis tipos de representaciones sociales de ambiente: naturalista, globalizante, antropocéntrica pactuada, antropocéntrica utilitarista, antropocéntrica cultural y crítica, siendo la globalizante, la predominante (Pineda, 2015).

En 2016 se publicó un artículo de investigación titulado “RS de la crisis ambiental en futuros profesores de química” con el propósito de reconocer las RS de la crisis ambiental, que circulan en un grupo de 96 profesores en formación inicial de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia tomando como referente el enfoque estructural de la representación social. Fue un estudio cualitativo, de corte descriptivo y exploratorio, que se basó en el enfoque estructural de las representaciones sociales y en la que se empleó la técnica de asociación libre de palabras y un cuestionario que después de su análisis permitió establecer cinco dominios: el materialista, ético-moral, socio-cultural, educativo científico y tecnológico. Según el autor, dichos resultados contribuyeron a la identificación de los referentes simbólicos, la construcción de significados y prácticas que evidenciaron los futuros docentes de Química

(Porrás, 2016).

En el mismo año se desarrolló una investigación con estudiantes de la Corporación Tecnológica de Bogotá denominada “RS de un grupo de estudiantes universitarios colombianos sobre el ambiente” y cuyo objetivo fue caracterizar las RS de un grupo de estudiantes universitarios sobre el ambiente. Esto se hizo desde un enfoque cualitativo, usando los referentes teóricos y metodológicos de las representaciones sociales y la sociolingüística. De este modo, se analizaron los discursos que fueron obtenidos mediante paneles de discusión de un grupo de preguntas preestablecido y se evidenció de forma recurrente que la gran mayoría asume una posición antropocéntrica frente a la naturaleza, es decir, que la naturaleza siempre importa como medio para la supervivencia humana; También se encontró una visión sistémica del mismo en la que se conciben las cuestiones ambientales como producto de la interacción entre las dinámicas socioculturales y ecosistémicas (Méndez, 2016).

Fase interpretativa

De acuerdo con la propuesta de Hoyos (2000), en la tercera fase se retoman los elementos abordados previamente y se profundiza en cada uno de los núcleos temáticos establecidos, logrando con ello ir más allá de lo descriptivo y por ende evidenciar los encuentros y desencuentros que pudiesen presentarse en relación a los problemas de investigación planteados en las diferentes unidades de análisis, sus metodologías y los referentes teóricos a partir de los cuales se habla de ambiente, EA y RS en cada una de estas.

Así, es posible afirmar que los problemas de investigación propuestos se enfocan en dilucidar cuáles son las RS sobre el ambiente, el cambio climático, la EA y cómo están conformadas en cada una de sus dimensiones (información, actitud y representación). Es importante resaltar que dichas preguntas tienen en común el objetivo con el que se formulan y es, encontrar los elementos necesarios que permitan fortalecer los procesos de EA que se adelantan en diferentes contextos, es decir, la teoría de las RS se emplea como una forma de acceder a la información que los sujetos poseen sobre los temas investigados y que influyen en su forma de entender el ambiente y de actuar en este, para construir propuestas que sean significativas para los actores involucrados .

Dado que las investigaciones buscan el desarrollo de propuestas de EA

fundamentadas en las RS, éstas han sido desarrolladas en contextos escolares y universitarios con docentes, estudiantes y padres de familia, pues se reconoce la incidencia que las RS tienen en la práctica pedagógica de los maestros; también se consideran un insumo para los procesos de EA que se adelantan con los estudiantes y padres de familia como una forma de armonizar su relación con el entorno.

Así, a nivel internacional se evidencia una tendencia al desarrollo de investigaciones con estudiantes universitarios y enfocadas a establecer las representaciones sobre el cambio climático. A nivel nacional también predominan los trabajos en torno al cambio climático aunque también se aborda el ambiente y la EA en entornos escolares, con la comunidad de algunas poblaciones del país y en menor medida con estudiantes universitarios. Respecto a las representaciones de ambiente y EA son recurrentes aquellas de carácter antropocéntrica pactuada y naturalista.

Ahora bien, las investigaciones locales giran en torno al ambiente y la EA, sin embargo estos estudios se han llevado a cabo predominantemente con estudiantes universitarios y solo una de ellas fue llevada a cabo dentro de una institución educativa de carácter distrital; a través de dicha investigación se estableció que la representación de ambiente más recurrente es como medio de vida mientras que sobre la EA se relaciona con la RS naturalista, conservacionista/recursista y humanista, en contraste con los estudiantes universitarios para quienes la RS de ambiente predominante es la globalizante y respecto a la EA es la naturalista, resolutiva y globalizadora.

Por lo anterior, el enfoque metodológico que ha sido privilegiado para trabajar con dichos actores es el cualitativo, por considerarse el más adecuado puesto que permite comprender los significados que los sujetos le confieren al ambiente, los problemas ambientales y la EA, tomando como punto de partida los discursos de los sujetos. En coherencia con lo anterior, también se evidencia la tendencia a abordar las RS desde un enfoque procesual, pues según Banchs (2000) este enfoque privilegia la idea que para acceder al conocimiento de las RS se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos.

En relación con los diseños propuestos en las investigaciones, es importante mencionar que muchas de estas no son claras al respecto, y aquellas que hacen mención de

este aspecto metodológico han empleado estudios de caso y la etnografía como una forma de estructurar sus propuestas.

En consonancia, las técnicas e instrumentos empleados están alineados con el enfoque cualitativo y procesual de la teoría de las RS, por lo que es recurrente el uso de encuestas con cuestionarios que incluyen escala Likert como una forma de acceder a la dimensión de actitud, entrevistas (semiestructuradas y en profundidad), dibujos y cartas asociativas como una forma de recopilar la información.

Posteriormente, la información recabada se procesa mediante el uso del software Atlas Ti y las categorías que emergen del proceso son en su gran mayoría contrastadas con la tipología de las representaciones sociales de medio ambiente propuestas por Reigota (1990) en su tesis doctoral y el trabajo de Sauvé (2004) sobre la cartografía de corrientes en educación ambiental como una forma de analizar y categorizar los resultados de las investigaciones.

Ahora bien, los referentes teóricos expuestos en las unidades de análisis respecto al ambiente, la EA y las RS muestran ciertas recurrencias; así, el ambiente es visto como un sistema complejo en el que interactúan diferentes elementos biofísicos, culturales, económicos, entre otros, a partir de los cuales emergen nuevas propiedades, que hace que la solución a los problemas ambientales se encuentre en la articulación de los diferentes elementos que hacen parte del sistema.

En cuanto a la EA, se reconoce que si el ambiente es visto como un sistema complejo, es tarea de ésta darle a conocer a los individuos dicha complejidad y las relaciones de interdependencia que hay con el entorno, para que a través de sus prácticas se contribuya con el cuidado del mismo; en este sentido, la EA también es vista como una estrategia que media dicho proceso. Cabe señalar, que las investigaciones analizadas hacen referencia al surgimiento de la EA en la década de los 70 y a las propuestas hechas por las entidades gubernamentales entre ellas la Organización de la Naciones Unidas (ONU), que han establecido tanto el concepto de EA, sus fines y la necesidad de incorporarla en los entornos educativos.

Por otro lado, el concepto de RS es abordado en las investigaciones desde Moscovici (1979) y Jodelet (1984) principalmente, aunque también se retoman las propuestas de Abric (1994). Al respecto, cabe señalar que el concepto por el que opta en cada una de las investigaciones, está ligado al enfoque de las RS que los investigadores privilegien, de tal modo, que desde un enfoque procesual se retoma a los dos primeros autores (Moscovici y Jodelet) y desde una perspectiva estructural se parte de la propuesta de Abric (1994).

De este modo, se tuvo en cuenta lo establecido por Moscovici (1979) al definir las RS como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Araya, 2002, p. 27).

Respecto a la concepción de Jodelet (1984) sobre las RS ésta planeta que son:

La manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que

significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc (Araya, 2002, p. 27).

2.2 Marco teórico

En este apartado se presentan los referentes teóricos tenidos en cuenta para el desarrollo de la investigación en relación con el ambiente, la EA y las RS.

2.1.1 Ambiente

Al llevar a cabo la revisión del concepto de ambiente se evidencia que no es posible establecer una única definición al respecto y se encuentran distintas posturas frente a este. El ambiente ha sido visto como un sistema natural formado por un conjunto de factores bióticos y abióticos que deben ser protegidos y conservados. Este concepto no toma en cuenta la incidencia de otros elementos como los socioculturales, políticos o económicos en la dinámica del sistema natural (Torres, 1996).

Dicha perspectiva, guarda relación con la visión del ambiente como objeto, propuesta por Eschenhagen (2007) quien afirma que, desde ese punto de vista, no se toma en cuenta la complejidad de los ecosistemas ni su interrelación con los sistemas culturales circundantes, generando con ello que las soluciones propuestas a las problemáticas ambientales sean instrumentales y economicistas, sin tomar en consideración la diversidad de aspectos que puedan estar incidiendo.

En contraposición a lo anterior, algunos autores (Novo 1995; Torres 1996; Leff 2002; Bermúdez 2003; Eschenhagen, 2007) proponen una aproximación al concepto de ambiente desde la teoría de los sistemas, en la que se consideran no sólo los aspectos naturales de los ecosistemas, sino las interacciones que establecen con la sociedad y la cultura e integran al ser humano en ellas junto a las relaciones que se entretienen entre los elementos que conforman el ambiente. De este modo, Novo (1995) hace referencia a que:

El ambiente está constituido por factores físicos y socio - culturales interrelacionados entre sí, que condicionan la vida de los seres humanos a la vez que son modificados y condicionados por éstos en donde el planeta es un macrosistema integrado por subsistemas naturales y modificados,

urbanos y rurales, sistemas sociales, económicos entre otros (p. 49).

Bajo la misma perspectiva, Torres (1996) se refiere al ambiente como:

A un sistema dinámico determinado por las interacciones físicas, biológicas, químicas, sociales y culturales, que se manifiesten o no, entre los seres humanos, los demás seres vivos y los demás elementos del entorno en el cual se desarrollan, bien sea que estos elementos tengan un carácter natural o que se deriven de las transformaciones e intervenciones humanas (p.26).

Dicha definición amplía el espectro desde el cual se trabaja el concepto de ambiente, detallando cada uno de los elementos que lo conforman y sugiriendo la intervención de las ciencias naturales, sociales, los saberes tradicionales y comunes, logrando con ello una integración de elementos que dota de complejidad al concepto (Torres, 1996).

Aunado a lo anterior, se encuentra la propuesta de ambiente realizada por Leff (2002) quien enuncia que “el ambiente se construye como un sistema complejo a través de la articulación de diferentes ciencias y la amalgama de diversos saberes, para conducir un proceso de gestión democrática y sustentable de los recursos naturales” (p.41). De igual forma, se concibe como la interacción que se establece entre el ecosistema y la cultura (Ángel, 1996 citando en Bermúdez, 2003, p. 18) en donde es imperativo el estudio de los ecosistemas a través de la ecología, la sociedad y la cultura y la forma en cómo estos aspectos interactúan.

Dichas definiciones tienen puntos de encuentro con la propuesta de Torres (1996) al afirmar que esta visión sistémica y holística requiere de la intervención de distintas disciplinas, es decir, tiene un carácter interdisciplinar siendo esta la mejor forma de acercarse al tema ambiental.

Bajo la misma línea de pensamiento, Eschenhagen (2007) plantea el ambiente como la relación existente entre los seres humanos y los ecosistemas en donde no es posible un pensamiento lineal, causal simplista y afirma que, aunque se ha ampliado los elementos a tener en cuenta cuando se habla de ambiente, aún se evidencian remanentes de un pensamiento instrumental y economicista.

2.1.2 Educación ambiental

La aproximación al concepto de EA puede darse desde diversas perspectivas, pues no hay una definición consensuada al respecto tal y como ocurre con el concepto de ambiente, algunas de ellas surgen de los entes gubernamentales y los eventos desarrollados frente a la temática, otras del debate realizado por académicos o del análisis del binomio formado por la palabra educación y ambiente que suscita diferentes reflexiones.

La EA ha sido definida por la Comisión de Educación de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) como un “proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las actitudes necesarias para comprender las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico” (Caride, 1991 p. 58).

La Declaración producto de la Conferencia Intergubernamental desarrollada en Tbilisi (1977) considera que la EA debe permitir la comprensión de los factores biológicos, físicos y socioeconómicos que interactúan en el medio y que debería alentar a las personas a cuidar del ambiente y a participar en su mejoramiento (UNESCO, 1977).

En el Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental desarrollado en Moscú en 1987, se propusieron una serie de estrategias para la implementación de la EA a nivel internacional y se llegó a un consenso sobre el concepto de EA definiéndola como:

Un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno a partir del conocimiento, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad de tal forma que puedan actuar individual y colectivamente para resolver los problemas ambientales presentes y futuros” (Torres, 1996, p. 19).

Las referencias sobre la EA hechas por las distintas instituciones mencionadas permiten evidenciar que esta surgió como una herramienta que le brindara a la comunidad ciertos conocimientos sobre su entorno, pero sobretodo les diera los elementos necesarios para resolver la crisis ambiental emergente. Con el transcurrir del tiempo las definiciones se han ido enriqueciendo, incluyendo elementos más allá de lo puramente cognoscitivo e insta

a la construcción de valores que lleven a los diferentes actores a actuar en pro de la conservación del ambiente, recurriendo así a otros campos de conocimiento y en cierta forma dejando ver la necesidad de trabajar la EA de forma transversal.

Ahora bien, en cuanto a las definiciones construidas en el entorno académico se encuentra la propuesta de Novo (1995) según la cual la EA es un proceso que acerca a las personas a una concepción global del medio ambiente para adquirir conocimientos, elucidar valores y desarrollar actitudes que les permitan adoptar una posición crítica y participativa respecto a las cuestiones relacionadas con la conservación y correcta utilización de los recursos y la calidad de vida.

Torres (1996) define la EA como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, para que a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por su ambiente (Torres, 1996 p. 35)

La EA es considerada por Sauvé (1999) como la dimensión de la educación contemporánea que se preocupa de optimizar la red de relaciones persona —grupo social— medio ambiente.

Así, los aportes realizados en torno a la EA est n permeados en cierta forma por los conceptos propuestos a nivel institucional, de tal forma que establecen claramente que la EA debe permitirle a las personas ser conscientes sobre su entorno y sobre cómo sus acciones deben contribuir al cuidado del ambiente; no obstante se distancian un poco de las primeras propuestas, en el sentido que consideran que este propósito se logra a partir de la adopción de una postura crítica y reflexiva más allá de la simple instrucción sobre lo que se debe o no hacer para cuidar el ambiente, y que conllevaría a una transformación de las actitudes frente a este.

Así mismo, la propuesta de Torres (1996) hace aún más explícito el carácter interdisciplinar desde el cual se debe abordar la EA, deja de percibirla sólo como una forma de resolver los problemas ambientales y por ende el carácter instrumental del cual fue dotada inicialmente.

2.1.2.1 Historia de la EA

La EA tiene una larga trayectoria (ver tabla 2) que cobró particular reconocimiento en la década de los 70, debido a la crisis ambiental que se evidenciaba y que fue divulgada a través de informes como el de Founex (1971) en el que se afirma que el agotamiento de los recursos y la contaminación son efectos secundarios de la actividad de los países industrializados (Novo, 1995). Del mismo modo, el informe denominado Los límites del crecimiento (1972), reconoce que los recursos naturales no son ilimitados y que por lo tanto la economía los debe manejar de manera más cuidadosa (Eschenhagen, 2007).

Dichos informes, junto a otras iniciativas como el proyecto Man and Biosphere de la UNESCO en 1971, posibilitaron que el tema ambiental tuviera un espacio propio de reflexión en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano en Estocolmo en 1972. En esta Conferencia se incluye por primera vez el medio ambiente y las grandes preocupaciones sobre el deterioro del entorno, el agotamiento de los recursos naturales y la afectación en la calidad de vida de las personas a causa de las problemáticas ambientales (Novo, 1995).

El producto de esta conferencia fue una Declaración en la que se encuentra un conjunto de principios entre los que se destaca el 19, debido a que reconoce la indispensable labor de la educación en torno a las cuestiones ambientales, que deben estar dirigidas tanto a jóvenes como adultos en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana (ONU, 1973). De igual forma, la Conferencia promueve el surgimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en el año 1974 y posteriormente la del Programa Internacional para la Educación Ambiental (PIEA) creado en 1975. Los objetivos del PIEA tenían un carácter interdisciplinar y buscaban promover el intercambio de ideas y experiencias entre los países, así como el desarrollo y coordinación de trabajos de investigación tendientes a lograr una mejor comprensión de los objetivos, contenidos y métodos de la EA, entre otros (Novo, 1995).

Precisamente, este programa propició el desarrollo de otros eventos como el Seminario Internacional de EA organizado por la UNESCO en Belgrado (1975) cuyo producto, la Carta de Belgrado establece como meta de la EA:

Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en los sucesivos (Novo, 1995, p. 17).

Para el cumplimiento de dicha meta propone un conjunto de objetivos que se describen en la tabla 2 que se presenta a continuación:

Tabla 1

Objetivos de la EA propuesto por la UNESCO (1975).

Objetivos de la EA	Definición
Toma de Conciencia	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos.
Conocimiento	Ayudar a las personas y los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
Actitudes	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que les impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
Aptitudes	Ayudar a las personas y los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.
Capacidad de evaluación	Ayudar a las personas y los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales.

Participación	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto
----------------------	---

La Carta sugiere que la EA debería ser un proceso continuo y permanente que se lleve a cabo tanto dentro como fuera de la escuela, interdisciplinario, en el que se atiendan las situaciones ambientales globales pero desde las particularidades de cada región (UNESCO, 1975).

Posteriormente, se llevó a cabo la reunión de Tbilisi en 1977, denominada Conferencia Intergubernamental sobre EA, derivada también del plan establecido por el PIEA. Esta reunión determinó la necesidad de incorporar la dimensión ambiental en todo el sistema educativo para de esta forma facilitar la participación del público en general en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales (UNESCO, 1977).

Tiempo después se desarrolló el Congreso Internacional de Moscú (1987) como una forma de fortalecer lo propuesto en Tbilisi y cuyo resultado más significativo fue el planteamiento de los elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambiental para el decenio de 1990 (Novo, 1995), a partir del fomento de tres dimensiones, la investigación y la puesta en práctica de modelos educativos en materia de medio ambiente, la toma de conciencia de las causas y efectos de los problemas ambientales y la formación de los recursos humanos en distintos niveles que permitiera una adecuada gestión del medio ambiente (Caride, 1991).

Para el año de 1992 se desarrollaría la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en Río de Janeiro, conocida en esa época como la Cumbre de la Tierra, de la cual surge la Agenda 21, en el capítulo 36 señala que “la educación es de vital importancia para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar cuestiones ambientales y de desarrollo” (ONU, 1992, párr. 1). Es importante resaltar que se han desarrollado otros eventos en materia de EA que buscan hacer seguimiento a los acuerdos establecidos.

La cronología realizada de algunos de los eventos más significativos para la EA permite evidenciar ciertas tendencias en cuanto al enfoque que ésta ha tenido. Así, Sauvé

(1999) afirma que la EA en sus inicios fue reformista, pues se trataba de resolver y prevenir los problemas causados por el impacto de las actividades humanas en los sistemas biofísicos, pero desde la perspectiva de Caride y Meira (2001) era una EA orientada hacia la conservación, dado que los informes publicados en la época alertaban acerca del deterioro del ambiente, lo que generó que se buscara en la educación una forma de interesar a las personas en la conservación del entorno.

A pesar de las distintas denominaciones dadas por los autores a este período, sus posturas tienen puntos de encuentro, ejemplo de ello, es que consideran que en ese momento se quería hacer frente a las difíciles condiciones ambientales por medio de la educación y toman como referencia de este momento la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de Estocolmo y la Declaración que emergió de esta, puesto que allí se consolidan una serie de directrices que tenían como propósito solventar los problemas ambientales.

Posteriormente, Caride y Meira (2001) consideran que ocurre una transición, en la que se educa para concienciar, la cual está representada principalmente por las directrices generadas en el evento de Tbilisi y en otros que tuvieron lugar posteriormente y que optaron por una EA concientizadora que movilizara a la ciudadanía hacia un cambio social. Esta perspectiva es compartida por Sauvé (1999) quien considera que en la década de los ochenta la EA tenía una connotación socialmente crítica y entró gradualmente en la posmodernidad marcada por un análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas en pro de su transformación.

Finalmente, los autores mencionados (Sauvé, 1999; Meira & Caride, 2001) coinciden en que es un rasgo de la EA de los años noventa la aparición del concepto de desarrollo sostenible en el que la educación es una herramienta al servicio de éste y que se ve reflejado en el Programa 21. Paradójicamente, Meira y Caride (2001) denominan a esta fase educar para cambiar, refiriéndose a la relevancia dada al concepto de desarrollo. El conjunto de eventos que han hecho parte de la historia de la EA se recopilan en la tabla 2.

Tabla 2

Trayectoria de la EA

Año	Evento	Aportes a la EA
1968	Programa sobre el Hombre y la Biósfera (MAB)	Se plantea la necesidad de un programa integrado, continuo y permanente de EA y formación sobre el medio.
1972 Estocolmo	Conferencia Naciones Unidas sobre el medio humano	Proponen 26 puntos sobre los derechos ecológicos de la humanidad. El principio 19 reconoce la labor indispensable de la EA. La recomendación 96 insta al desarrollo de la EA como estrategia para solventar la crisis del medio ambiente.
1974	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)	Consta de numerosos comités y grupos de expertos entre los que se incluyen responsables en Educación medio ambiental.
1975	Programa Internacional de EA (PIEA)	Contribuir a una concienciación generalizada de la EA. Elaboración de conceptos y enfoques metodológicos en material educativo ambiental.
1975 Belgrado	Seminario Internacional de EA	Contribución a la incorporación de los estados miembros. Carta de Belgrado en donde se encuentran las metas y objetivos de la EA.
1977 Tbilisi	Conferencia Intergubernamental sobre EA	Aborda aspectos relacionados con la incorporación de la EA en la resolución de los problemas ambientales.
1982 Paris	Reunión Internacional de expertos sobre EA	Surgen recomendaciones sobre el desarrollo de la conciencia ambiental, la preparación de materiales didácticos, la formación de los formadores y a investigación.
1986	Comisión Mundial sobre el Ambiente y el Desarrollo “Nuestro futuro	Se asocia el concepto de desarrollo sostenible con la

Informe de Bruntland	común”	educación.
1991 Malta y el Cairo	Seminario Internacional de capacitación para la incorporación de la EA en el currículo de la Educación Básica	Recomendaciones como la participación de los docentes en el diseño del currículo que incorpore la dimensión ambiental.
1992		
Río de Janeiro	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo	Programa 21
1997		
Tesalónica	Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y conciencia pública para la sostenibilidad	La EA es reconocida como una educación para la sostenibilidad

2.1.2.2 Corrientes en EA

Las múltiples conceptualizaciones que se han hecho sobre la EA hacen comprensible que existan distintos enfoques y formas en los que se ha desarrollado a lo largo del tiempo. Sauvé (2004) propone agrupar aquellas proposiciones comunes sobre la EA en una misma categoría; este ejercicio de sistematización le ha permitido proponer 15 corrientes de EA (entendiendo corriente como una manera general de concebir y de practicar la EA), algunas con mayor tradición que otras, permitiendo agruparlas de la siguiente forma:

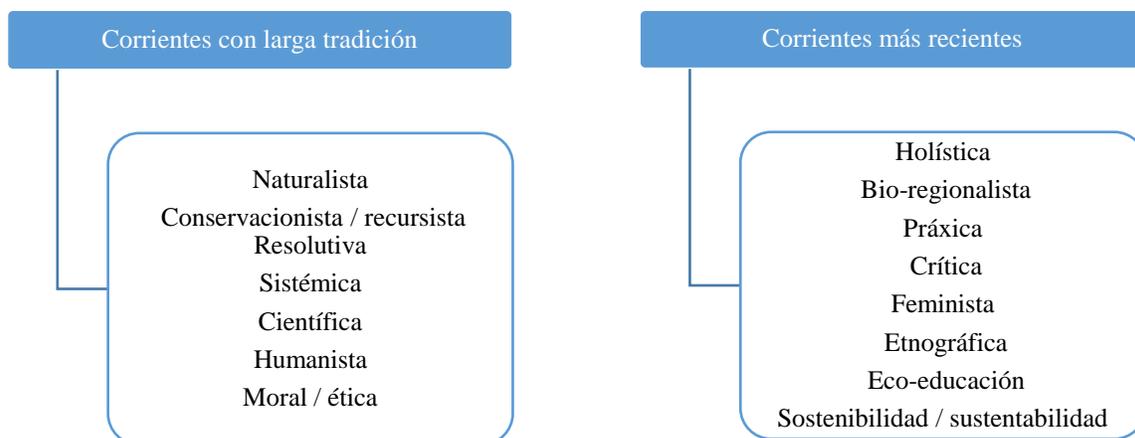


Figura 1. Clasificación de las corrientes en EA según Sauvé (2004).

En las corrientes de EA ambiental propuestas por Sauvé (2004) están implícitas diversas visiones de ambiente y una intención definida frente a la EA como se muestra a continuación:

Tabla 3

Corrientes de EA propuestas por Sauvé (2010).

Corriente de EA	Concepción de ambiente	Definición
Naturalista	Naturaleza	Se centra en la relación con la naturaleza cuyas propuestas educativas están dirigidas a que las personas aprendan de ella e interactúen. Las proposiciones reconocen el valor intrínseco de la naturaleza.
Recursista / conservacionista	Recurso	Su preocupación central es la gestión del ambiente y la conservación de los recursos, donde sus propuestas educativas se centran en las tres R de la ecología.
Resolutiva	Problema	Se enmarca en las propuestas de la ONU surgidas desde 1970 y en

		las que se busca informar a la persona sobre las problemáticas ambientales y sobre cómo resolverlas.
Sistémica	Sistema	Permite identificar los elementos que hacen parte del ambiente y las interrelaciones que surgen entre estos, con los elementos sociales, permitiendo así conocer y comprender las problemáticas ambientales.
Científica	Objeto de estudios	El objeto de conocimiento es el medio ambiente y el tomar decisiones y acciones apropiadas para éste a partir de un proceso científico en el que se realicen observaciones, se formulen hipótesis y se verifiquen para identificar las relaciones causa efecto de los problemas ambientales.
Humanista	Medio de vida	El ambiente es visto como un medio de vida en el que se cruzan una serie de dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, entre otras. Desde esta corriente se hace énfasis en la dimensión humana del medio ambiente, construido en el cruce entre naturaleza y cultura.
Moral/ética	Objeto de valores	Se hace énfasis en el desarrollo de valores ambientales que son los que inciden en la forma de

		actuar en el ambiente.
Holística	Holos	Hace énfasis en el enfoque analítico y racional de las realidades ambientales, en donde se encuentra en el origen de muchos problemas actuales.
Bio-regionalista	Lugar de pertenencia	Centra la EA en el desarrollo de una relación preferente con el medio local o regional a partir de un sentido de pertenencia con este y de valorización.
Práctica	Crisol de acción/ reflexión	Su objetivo es generar un cambio o transformación en un medio por medio de la participación de diversos actores.
Crítica social	Objeto de transformación	Analiza las dinámicas sociales que están implícitas en las problemáticas sociales. Las propuestas investigativas que surgen en este ámbito buscan la emancipación que transforme realidades.
Feminista	Objeto de solicitud	Hace énfasis en el análisis y denuncia de las relaciones de poder dentro de los grupos sociales, especialmente en las que los hombres aún ejercen poder frente a las mujeres.
Etnográfica	Territorio	Hace énfasis en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente, de tal manera que no se imponga una visión de ambiente sino que tenga en cuenta la cultura de las

		poblaciones implicadas.
Eco-educación	Polo de interacción para la formación	El ambiente y la interacción con éste es de gran relevancia para el desarrollo de una eco-formación.
Sostenibilidad/sustentabilidad	Recurso para el desarrollo económico	El ambiente es visto como un espacio que brinda enseñanzas a las personas partir de las relaciones que entre estos se tejen.

Las corrientes de EA presentadas se encuentran en gran medida influenciadas por el contexto histórico en el que surgieron, de tal manera que las de mayor tradición están relacionadas con las propuestas hechas por los distintos entes gubernamentales en cada uno de los eventos desarrollados en donde el ambiente y la EA fueron protagonistas; también dejan ver las distintas posturas que se han ido adoptando en respuesta a las problemáticas ambientales que han surgido.

Resulta pertinente resaltar que las corrientes más recientes son producto de las propuestas realizadas por la comunidad académica y la movilización de diferentes actores que buscan hacer frente al deterioro del ambiente, construir relaciones armónicas con su medio y en general nuevas formas de hacer EA, en donde se rescatan saberes tradicionales, se plantean proyectos con múltiples finalidades entre ellas la búsqueda de información, la transformación y la emancipación.

2.1.3 Representaciones sociales

En este acápite se pretende mostrar algunos elementos que permitieron el desarrollo de las representaciones sociales (en adelante RS), algunas definiciones propuestas al respecto, cómo nace una RS, sus dimensiones y los enfoques desde los cuales es posible llevar a cabo su abordaje.

2.1.3.1 Antecedentes de la teoría de las representaciones sociales

El concepto de representación se remota al trabajo realizado por Emile Durkheim, un sociólogo francés, quien introdujo la noción de representaciones colectivas para hacer referencia a formas de conciencia impuestas a los individuos por parte de la sociedad (Moñivas, 1994) con una fuerza constrictiva. Desde esta perspectiva las personas son un reflejo pasivo de la sociedad (Araya, 2002). La propuesta realizada por dicho autor no tuvo gran auge en su época debido a que la ciencia intentaba eliminar como una parte de su objeto de estudio cualquier forma de contenido mental, llevando a que el trabajo de Durkheim desapareciera en la primera mitad del siglo XX (Aguirre, 2004).

Posteriormente, surge el concepto de RS de Serge Moscovici en 1961 a través de la investigación adelantada por diez años sobre la visión que tenían los franceses sobre el psicoanálisis. Como resultado de la investigación se publicó su tesis doctoral titulada “El psicoanálisis, su imagen y su público” en donde formalizó la teoría sobre las RS (Araya, 2002). De este modo, Moscovici se alejó de la propuesta realizada por Durkheim años atrás, debido a que las RS implican una construcción social del conocimiento por parte de los sujetos, mientras que las representaciones colectivas son formas de conciencia impuestas por la sociedad a los individuos, es decir, es una reproducción de la idea social (Moñivas, 1994)

El trabajo de Moscovici no tuvo gran impacto en su momento y debió esperar más de una década para que fuese reconocido (Banchs, 1986). De acuerdo con Ibáñez (1988), el período de latencia que tuvo el trabajo de Moscovici puede atribuirse a varios aspectos, entre ellos al predominio que aún tenía en aquella época el conductismo, pues hacer referencia al funcionamiento mental de los individuos o las colectividades era impensable. Así mismo, la metodología que empleó el autor, como entrevistas y análisis de contenido del discurso, carecían de cierto rigor frente a los experimentos de laboratorio que se desarrollaban y que gozaban de la aprobación de la comunidad científica.

Una vez superados los obstáculos que la época le imponía a las RS, se empiezan a desarrollar numerosos trabajos que retomaban dicho concepto por autores como Denise Jodelet, Robert Farr, Irwin Deutsh, entre otros, de tal forma que en 1979 tuvo lugar el primer coloquio sobre las RS en París (Banchs, 1986).

2.1.3.2 Concepto de representaciones sociales

Se han realizado diversas propuestas frente al concepto de RS, sin embargo, se tomarán en cuenta tres autores por considerar que sus propuestas son afines con los propósitos de esta investigación.

El autor de las RS, Serge Moscovici (1979) define el concepto como:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Araya, 2002, p. 27).

La definición propuesta por el autor deja entrever la gama de elementos que conforman una RS. En primer lugar el autor hace referencia a un tipo de conocimiento al que ha denominado del sentido común. Dicho conocimiento se adquiere por medio de la interacción social y la información que llega a las personas por distintos medios y que es cambiante. En cuanto al contenido de este tipo de conocimiento, es posible afirmar que está formado por un sinnúmero de creencias en las que se distinguen tres dimensiones, la actitud, la información y el campo de representación, las cuales serán desarrolladas más adelante (Banchs, 1986).

Del mismo modo, la definición atribuye unas funciones específicas a las RS; le permite a los sujetos hacer convencionales los elementos que se encuentran en la vida cotidiana, propician la comunicación entre las personas, promueven el pensamiento colectivo y justifican las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales (Materan, 2008).

Ahora bien, Jodelet (1984) se refiere a las RS como:

La manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los

acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. (Araya, 2002, p. 27).

La definición ofrecida por la autora brinda mayor detalle frente a lo que se considera conocimiento de sentido común, la forma cómo éste se estructura por medio de la información, las experiencias y conocimientos que llegan a los sujetos provenientes de la educación, las tradiciones y los medios de comunicación. Del mismo modo, atribuye una serie de funciones que guardan relación con las propuestas de Moscovici (1979) al considerar que las RS permiten comprender el mundo, tomar una posición frente a este y actuar en correspondencia.

Banchs (1986) conceptualiza las RS como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y

formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (Araya, 2002, p. 28).

La propuesta de esta autora guarda relación con las anteriormente mencionadas, al destacar un tipo particular de conocimiento, el de sentido común, que es alimentado principalmente por los medios de comunicación. No obstante, destaca como parte de su contenido la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones que se expresan en el discurso espontáneo, lo cual, en cierta forma, permitiría afirmar que las RS se pueden recopilar por medio de la interpretación de los discursos de las personas y que estas brindarían información respecto a la forma como los sujetos interpretan y dotan de significados todo aquello que los rodea.

2.1.3.3 Formación de las representaciones sociales

La elaboración y funcionamiento de una RS esta mediado por dos procesos denominados por Moscovici como objetivación y anclaje, que muestran como un conocimiento se transforma en representación y cómo ésta transforma lo social. Al analizar los dos procesos se evidencia el grado de interdependencia que tienen, lo cual fue puesto en evidencia por el autor al analizar cómo penetra en la sociedad una ciencia, el psicoanálisis (Lacolla, 2005).

Objetivación

Este proceso se refiere a la forma como el pensamiento social transforma lo que es abstracto en elementos concretos, es decir, permite materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual (Ibañez, 1988). De acuerdo con Jodelet (1986) este proceso consta de tres fases: selección y descontextualización de los elementos de la teoría, formación de un núcleo figurativo y naturalización.

La selección y descontextualización de los elementos de la teoría, es una etapa en la que las personas se apropian de la información o saberes sobre un objeto determinado, en el que retienen ciertos elementos y otros son desechados por estos, debido a la forma particular en que cada quien se apropia de un determinado conocimiento. Así, los elementos retenidos son transformados para que encajen en la estructura de pensamiento

que tiene establecida cada sujeto (Ibañez, 1984). De esta forma, la información es separada del contexto original al que pertenece, para posteriormente ser apropiadas por el público, quienes las proyectan como hechos de su propio universo, consiguiendo así dominarlas (Jodelet, 1986).

Posteriormente, la información previamente seleccionada y adaptada por las personas, es organizada para brindar una imagen del objeto representado que sea coherente y fácilmente expresable, cuyo resultado es la formación de un núcleo figurativo, que es una estructura imaginaria que reproduce una estructura conceptual de manera visible (Ibañez, 1988; Moñivas, 1994).

El proceso de naturalización es la consecuencia directa de la transformación y apropiación de la información disponible por parte de un grupo y de su posterior estructuración alrededor de un núcleo figurativo, permitiendo que cada uno de los elementos del pensamiento se conviertan en elementos de la realidad (Banchs, 1986).

Anclaje

De acuerdo con Banchs (1986) el anclaje no es un proceso separado de la objetivación y por ende se complementan, puesto que el anclaje se refiere a la atribución de significados que se corresponden con las figuras del núcleo de la representación.

Al respecto Araya (2002) considera que:

El proceso de anclaje, al igual que el proceso de objetivación, permite transformar lo que es extraño en familiar... el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente.
- Instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión (p.36).

En síntesis, el anclaje es un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto (Lacolla, 2005), que al articularse con la objetivación integran las tres funciones de las RS: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1986).

2.1.3.4 Dimensiones de las representaciones sociales

Una RS tiene inmersa un conjunto de elementos como valores, actitudes, imágenes, creencias e informaciones y aunque resultan variados estos elementos no están inconexos, por el contrario, es posible estructurarlos e integrarlos en tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Ibañez, 1988).

La actitud hace referencia a los componentes afectivos de la RS, manifiesta la disposición favorable o no que tiene una persona sobre el objeto de representación y a su vez lo dinamiza al orientar las conductas de las personas hacia dicho objeto, pues conlleva a que estas adopten una determinada postura y actúen en consecuencia (Ibañez, 1988).

La información se refiere al conjunto de conocimientos que tiene una persona o grupo social sobre un determinado objeto o situación. Esta dimensión implica dos factores de gran relevancia como lo son la cantidad y la calidad de información a las que las personas han tenido acceso sobre el objeto de representación y que a su vez determinan la posición negativa, positiva o neutral que puedan tener respecto a este, es decir, la actitud que también se expresa en el comportamiento de las personas y que se refleja también en sus discursos (Araya, 2002).

El campo de representación hace referencia a la forma como las personas han organizado y jerarquizado los elementos que hacen parte del contenido de una RS y se estructura en torno al núcleo figurativo que es construido a través de la objetivación. Es posible afirmar que esta dimensión tiene una función organizadora de los demás elementos de la representación (Araya, 2002) y que se enriquece con la información que tengan los sujetos.

En definitiva, determinar qué se sabe (información), cómo se actúa (actitud) y qué

se cree y cómo se interpreta (campo de representación), permite conocer y establecer una RS (Araya, 2002).

2.1.3.5 Enfoques de las representaciones sociales

Las RS constituyen tanto un enfoque como una teoría; respecto al primero, se han desarrollado diversas formas de abordaje o apropiación de los contenidos teniendo en cuenta el objeto de estudio, los objetivos propuestos por el investigador, las técnicas e instrumento empleados por éste para acceder a las RS (Banchs, 2000).

En este sentido, se han desarrollado tres líneas de trabajo: una desarrollada por Denise Jodelet estrechamente relacionada con el trabajo de Moscovici en la que se parte de la complejidad de la RS, la segunda está centrada en los procesos cognitivos en torno a la estructura de las representaciones y desde la cual Jean Claude Abric ha propuesto la teoría del núcleo central, y la tercera, se basa en las condiciones de producción y circulación de la RS desarrollada por parte de Willem Doise (Pereira de Sá, 1998 citado por Banchs, 2000).

Sin embargo, se distinguen dos formas para abordar las RS, una denominada procesual y otra estructural, relacionadas con las dos primeras líneas de trabajo mencionadas, como se muestra a continuación.

Enfoque procesual

El enfoque procesual considera al ser humano como productor de sentidos y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados y el lenguaje, a través del cual los seres humanos construyen el mundo en el que viven. Este enfoque se basa en una postura socioconstuccionista y considera que para acceder al conocimiento de las RS se debe partir de un abordaje hermenéutico (Banchs, 2000).

Por lo anterior, privilegia dos vías de acceso al conocimiento, el primero es por medio de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos y el segundo a través de la triangulación y la combinación de distintas técnicas y teorías como una forma de garantizar la confiabilidad de la información recolectada y su interpretación (Banchs, 2000). En síntesis, el enfoque procesual privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de la

interacciones sociales (Araya, 2002).

Enfoque estructural

Este enfoque busca identificar la estructura o núcleo de las RS, su objeto de estudio es aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva. Las técnicas empleadas desde esta perspectiva son correlacionales y de análisis multivariado, ecuaciones estructurales o estudios experimentales.

Desde esta perspectiva, para llevar a cabo el análisis de una RS y la comprensión de su funcionamiento se requiere de una doble identificación: la del contenido y la de su estructura, tal y como lo enuncia Araya (2000) “los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantiene entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (p. 51).

2.2 Marco legal o normativo

Colombia ha realizando esfuerzos en materia de protección del ambiente y EA que se reflejan, en la expedición del Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente de 1974 y en la misma Constitución de 1991 en la que se reconocen los derechos ambientales y las entidades encargadas de velar por el cumplimiento de estos (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible [MADS] & Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002)

Del mismo modo, la ley la ley 99 de 1993, a través de la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente y se establecen los mecanismos de concertación con el Ministerio de Educación Nacional, es un reflejo del trabajo que se ha adelantado en el territorio frente a la protección del ambiente y la articulación con el sector educativo. Precisamente, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1743 de 1994 establecen los proyectos ambientales escolares (PRAE) como un eje transversal dentro del currículo en la educación básica (MADS & MEN, 2002).

Lo anterior, dio lugar a la formulación de la Política Nacional de Educación

Ambiental en 2002, en la que se plantea la necesidad de incidir en la sensibilización y en la concientización de los individuos para que su comportamiento genere nuevas formas de relación con su ambiente, de tal forma que las soluciones a los problemas ambientales sean producto de las decisiones responsables de los individuos (MADS & MEN, 2002).

Dicha política sería el marco de referencia para que a nivel distrital también se desarrollara una política en torno a la EA que consolide una ética que contribuya a la armonización las relaciones entre seres humanos y entre estos con el entorno natural desde diferentes escenarios (SED & SDA, 2008).

A continuación se hace una relación del marco legal en torno a la EA en Colombia y el Distrito siguiendo un orden cronológico.

Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente (1974)	<ul style="list-style-type: none"> • Estipula en su Título II, de la Parte III, las disposiciones relacionadas con la Educación Ambiental en el sector formal.
Decreto 1337 de 1978 Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Reglamenta las disposiciones dadas por el Código nacional de los recursos naturales.
Constitución de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen parámetros legales que posibilitan el trabajo en Educación Ambiental. • Varios artículos de la Constitución mencionan explícitamente los derechos ambientales y las funciones de autoridades como la Procuraduría y la Contraloría las cuales deben velar por la conservación, la protección y la promoción de un ambiente sano.
Ley 99 de 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Crea el Ministerio del Medio Ambiente, establece en sus marcos políticos el mecanismo de concertación con el Ministerio de Educación Nacional, para la adopción conjunta de programas, planes de estudio y propuestas curriculares en materia de Educación Ambiental.
Ley 70 de 1993	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de etnoeducación, dirigidos a las comunidades afrocolombianas que habitan los territorios aledaños al mar Pacífico.
Ley 115 de 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Establece los fines de la escuela, sus fundamentos pedagógicos, recursos y estrategias para alcanzar la propuesta educativa. Establece la enseñanza protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales y las ciencias naturales y educación ambiental como áreas obligatorias.
Decreto 1743 de 1994 Ministerio de Educación Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Establece los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como programas que incorporan la problemática ambiental local en el PEI.
Política Nacional de Educación Ambiental de 2002.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece las directrices en materia de EA para el territorio nacional.
Política Pública Distrital de EA.	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta la necesidad de contruir una ética ambiental a través de los procesos educativo adelantados en la ciudad.
Acuerdo Distrital No. 166 2005 Bogotá.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece el Comité Ambiental Escolar como un órgano asesor sobre EA en las Instituciones.

Figura 2. Marco normativo en materia de ambiente y EA en Colombia y el Distrito Capital.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

El propósito de esta investigación es interpretar las RS que sobre ambiente y EA tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa de Bogotá, por lo que se considera pertinente ubicar este estudio en el paradigma hermenéutico interpretativo con un enfoque mixto, como se muestra a continuación.

3.1 Línea de investigación

La línea de investigación en la cual está adscrita esta investigación es Educación y sociedad.

3.2 Paradigma hermenéutico interpretativo y enfoque mixto

La investigación en la escuela puede desarrollarse desde dos campos de acción: el educativo y el pedagógico de acuerdo con lo planteado por Herrera (2010). Así, la investigación en el campo educativo busca la construcción de conocimiento dirigida a comprender de forma global los fenómenos educativos, mientras que la investigación pedagógica está dirigida a la explicitación de un saber presente en la práctica educativa e inherente a la labor docente, como una forma de conocer y transformar sus propias prácticas.

Es preciso entonces afirmar que la investigación aquí planteada discurre entre el campo educativo y pedagógico, debido a que se enmarca en el campo de la EA y busca fortalecer su desarrollo dentro de la escuela; así mismo, es llevada a cabo por una docente que busca interpretar las representaciones de los estudiantes para a partir de ellas transformar su práctica en torno a la EA.

Ahora bien, existen diversas perspectivas metodológicas desde las cuales se puede desarrollar una investigación; no obstante, al campo de la educación y la pedagogía le compete el paradigma hermenéutico y el crítico. Desde la perspectiva hermenéutica, se busca la comprensión de un fenómeno social, es decir, develar su significado, el cual se construye dialógicamente y permite reconocerlo en su particularidad, siendo este aspecto parte de su riqueza. Por otra parte, la perspectiva crítica considera que para la comprensión

de un fenómeno social se requiere de la unión de los procedimientos empírico-analíticos y su intención es la transformación de la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos (Herrera, 2010).

Una vez contempladas estas perspectivas, se considera que la forma más adecuada para aproximarse a las RS de los estudiantes desde el enfoque procesual es el paradigma hermenéutico interpretativo debido a que tiene en cuenta la opinión de los sujetos, construye su conocimiento mediante la comprensión, lo cual le permite entender los fenómenos en su propio contexto (Habermas & Hoyos, 1973).

En coherencia con lo anterior, el enfoque desde el cual se realiza la aproximación a las RS de los estudiantes es el mixto pues permite la recolección de información y el análisis de los resultados con información tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, para de esta forma integrarla y llevar a cabo una discusión de forma conjunta como una forma de tener un panorama más amplio sobre el tema investigado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

Este enfoque tiene algunos rasgos distintivos, entre ellos el considerar que existen algunos temas de investigación de naturaleza compleja que para hacer su abordaje se requiere la combinación de técnicas que permitan recopilar información tanto cuantitativa como cualitativa, logrando con ello ampliar y profundizar el tema de investigación, en este caso las representaciones de los estudiantes,. En este sentido, la información al ser variada presenta gran riqueza para su análisis y permite realizar contrastes que brinden validez a los hallazgos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) También se considera pertinente su implementación teniendo en cuenta que la investigación se desarrolla con estudiantes de edades entre los 10 y 14 años con quienes es importante emplear diversas estrategias para recabar la información.

3.3 Organización de la investigación

Para llevar a cabo un estudio sobre RS se deben tomar en consideración tres elementos fundamentales: un objeto de representación, un sujeto que la construye y un contexto particular en la que surge (Cuevas, 2016).

Todas las representaciones son sobre algo o alguien o en palabras de Jodelet (1989, citado por Cuevas, 2016) puede ser acerca de un ser humano, social, ideal o material, al que se denomina objeto de representación, que para el caso particular de esta investigación es el ambiente y la EA. Es importante precisar que tanto el ambiente y la EA pueden ser considerados objetos de representación debido que son relevantes para los sujetos, pues el ambiente es donde están inmersos y sobre el que actúan y la EA emerge en el contexto escolar y se refleja en la forma cómo interactúan con su entorno y por ende son parte importante de sus prácticas y de sus procesos comunicativos.

En cuanto al sujeto de representación, hace referencia a la persona que construye la RS, un sujeto social que está inmerso en un grupo con el que interactúa y se comunica permitiéndole con ello construir la representación (Cuevas, 2016). El sujeto de representación de esta investigación son los líderes del comité ambiental escolar de ciclo III de la IED Grancolombiano que por definición cumplen con los elementos descritos anteriormente y a su vez implica el contexto en el cual se estudiarán las RS, pues estas se construyen en un espacio y momento particular (Cuevas, 2016).

Una vez establecidos los elementos que hacen pertinente un estudio sobre las RS de ambiente y EA con los estudiantes de ciclo III de la IED, se describirán cada una de las fases y actividades que permitirán alcanzar los objetivos trazados para esta investigación.

De este modo, la primera fase corresponde a la contextualización de la población con la que se llevó a cabo la investigación, la firma de los consentimientos informados por parte de los padres o acudientes de los estudiantes, seguida de una fase de análisis documental del PEG y el PRAE de la institución por medio del diseño y aplicación de una matriz.

La siguiente etapa corresponde al diseño de los instrumentos con los que se hizo la recolección de información acerca de las RS de los estudiantes sobre el ambiente y la EA; estos instrumentos son la encuesta, el dibujo, la carta asociativa y el cuestionario para desarrollar en el grupo focal. Dichos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos con el fin de realizar los ajustes necesarios, para luego realizar una prueba piloto que permitiera determinar su idoneidad y finalmente realizar su aplicación con los estudiantes.

El registro de las impresiones, preguntas y observaciones realizadas por los estudiantes durante el pilotaje de los instrumentos fueron consignados en una nota de campo de tipo descriptiva (ver anexo 3), que es un registro en el cual se realizan descripciones y reflexiones realizadas por el investigador y que posibilita disponer de las narraciones que se producen en el campo, así como de las acciones e interacciones de las personas (Latorre, 2005).

En la cuarta etapa, se realizó la aplicación de los instrumentos (ver anexo 4) y posteriormente se llevo a cabo la interpretación de la información teniendo en cuenta las dimensiones de las RS, es decir, la información, actitud y campo de representación.

3.4 Técnicas y estrategias de recolección de información

Alrededor de las RS se ha construido un área de investigación dotada de instrumentos metodológicos y conceptuales propios (Moñivas, 1994) de los cuales fueron elegidos aquellos que son congruentes con el paradigma hermenéutico interpretativo, el enfoque mixto y el enfoque procesual de las representaciones desde los que se orienta esta investigación. En este sentido, las técnicas que se emplearon para la recolección de información sobre las RS de los estudiantes fueron la encuesta, la carta asociativa y la entrevista para indagar sobre las representaciones de EA y para el caso de las representaciones de ambiente se hizo uso de las mismas técnicas, excepto la carta asociativa, en su lugar se empleó la técnica de dibujo (ver tabla 4).

Las técnicas mencionadas han sido empleadas como una forma de abordar las tres dimensiones de las RS y la información recolectada a través de estas privilegia el lenguaje en sus diversas expresiones, siendo esto de gran relevancia, puesto que se considera que el lenguaje es el medio a través del cual se expresan y por ende es la vía natural para identificar las RS (Flores, 2008).

La encuesta ha sido empleada en gran parte de las investigaciones que fueron objeto de revisión para la construcción de los antecedentes, como una forma de acceder a la dimensión de información. De este modo, se opta por hacer una adaptación de la encuesta desarrollada por Flores (2008) en su investigación sobre las RS de ambiente, la cual consta de tres apartados: el primero corresponde a información general dirigida a identificar las posibles fuentes de información de los estudiantes frente al ambiente y la EA. El segundo y

tercer apartado incluye preguntas sobre dichos conceptos como una forma de acceder a la dimensión de información.

La carta asociativa según Flores (2018) “permite delinear la imagen que se tiene sobre determinado objeto, de forma que se puedan identificar los distintos elementos de las RS” (p, 21). Dicha carta parte de una palabra evocadora que en este caso será EA, a partir de la cual los participantes escriben términos con las que la asocian; posteriormente se solicita que produzcan nuevas asociaciones a partir de los términos escritos en la primera fase. Lo anterior permitirá analizar la frecuencia y el rango promedio y por ende identificar los elementos que hacen parte de la RS (Abric, 1994). El diseño de carta asociativa usado para esta investigación corresponde a una adaptación de la propuesta de Correa (2010), pues luego de la prueba piloto de este instrumento se concluyó que facilitaba a los estudiantes establecer relaciones entre los conceptos (ver anexo 5).

Ahora bien, los dibujos y los textos elaborados por los estudiantes se consideran narraciones porque en ellos se explicitan elementos, factores, procesos, agentes o personajes que explican o desarrollan una acción en un tiempo y en un espacio determinado, también permite superar la dinámica de pregunta-respuesta y facilita la expresión de la perspectiva de los sujetos, puesto que éste usa su propio lenguaje (Flores, 2018). De igual forma, es una técnica que ha sido empleada en el campo de la EA por autores como Barraza (1999), Keliher (1997), Alerby (2000) para analizar las percepciones sobre el ambiente de determinados colectivos sociales tal como lo enuncia Arto (2009).

Las narraciones elaboradas a partir de los dibujos muestran elementos, factores, procesos y personajes que explican o desarrollan una acción en un tiempo y en un espacio determinado (Flores, 2018). Ésta técnica fue desarrollada en tres fases (Araya, 2002), la producción de un dibujo que representaba el ambiente para los estudiantes, la elaboración de un escrito a partir del dibujo realizado y el análisis de estos a partir de la identificación elementos graficados por los estudiantes y que para ellos hacen parte del ambiente, así como la identificación de palabras usadas frecuentemente en el texto que acompaña el dibujo. Lo anterior, como una forma de determinar los elementos constitutivos de la representación de ambiente.

Finalmente, se empleó el grupo focal como una técnica de recolección de datos

mediante una entrevista grupal semiestructurada, en torno al ambiente y la EA que permitan abordar la dimensión de información y actitud. Se opta por esta técnica teniendo en cuenta que permite el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias reacciones en los participantes (Escobar y Bonilla, 2017), es decir que permite tener acceso a las representaciones de los actores sociales a partir de sus producciones verbales, pues tal como lo plantea Jodelet (1986, citado por Flores, 2018) las representaciones siempre conllevan categorías que las estructuran y expresan, que son tomadas de un fondo de cultura común: el lenguaje.

Teniendo en cuenta que el número de participantes recomendado para desarrollar un grupo focal no debe exceder las 12 personas (Escobar y Bonilla, 2017), se organizó un grupo focal, integrado por los líderes del comité ambiental de grado quinto, sexto y séptimo. Dicha organización también busco facilitar el intercambio de ideas entre los participantes, debido a que comparten algunos rasgos característicos, como la edad y el nivel educativo (Escobar y Bonilla, 2017).

Para el desarrollo de la sesión se contó con un cuestionario base formado por 10 preguntas, sin descartar la inclusión de otras que emerjan en el momento y sean significativas. La investigadora tuvo el papel de moderadora de la sesión y realizó un registro de las ideas principales y las observaciones relevantes por medio de la nota de campo (ver anexo 6). Así mismo, la sesión desarrollada fue grabada para tener un registro fiel de la información recopilada lo cual permitió su posterior transcripción y análisis (Escobar y Bonilla, 2017).

Por otro lado, se llevo a cabo un análisis documental del proyecto educativo de la institución (PEG), así como también de su PRAE, para hacer una caracterización de estos documentos entorno al concepto de ambiente y EA allí consensuados, los objetivos que en esta materia se ha trazado y las estrategias propuestas para su abordaje. Dicho análisis “permite dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis” (Hoyos, 2000, p.33). La herramienta para este análisis fue una matriz que permitiera identificar los aspectos mencionados.

Tabla 4

Técnicas de investigación e instrumentos.

Objetivo específico	Técnica	Instrumentos	Dimensión de las RS
Reconocer la información y la actitud que tienen los estudiantes de ciclo III sobre el ambiente y la educación ambiental y que hacen parte de sus RS.	Encuesta	Cuestionario	-Información -Actitud -Campo de representación
	Dibujo	Gráficos y textos	-Información -Campo de representación -Actitud
	Carta asociativa	Cuestionario	-Campo de representación
Establecer los elementos que hacen parte del campo de representación de la RS de ambiente y educación ambiental de los estudiantes de ciclo III.	Grupo focal	Cuestionario guía	-Información -Actitud
Caracterizar las orientaciones que frente al ambiente y la educación ambiental contempla el Proyecto Educativo Grancolombiano y el Proyecto Ambiental Escolar de la IED Grancolombiano y contrastarlas con las representaciones de los estudiantes	Análisis documental	Matriz de análisis	N.A

3.5 Descripción de la población y muestra

La IED Grancolombiano se encuentra ubicada en la localidad séptima de Bosa y cuenta con tres sedes en funcionamiento. La población total es de 3896 estudiantes distribuidos en aproximadamente 2900 familias. De acuerdo con el Proyecto Educativo Grancolombiano (2018) la población que atiende la IED en la localidad de Bosa, pertenece

a los barrios Laureles, Grancolombiano, Charles de Gaulle, Naranjos, la Libertad, La Esperanza, San José, San Diego, Manzanares, Los Olivos, la Primavera, Carlos Albán, Humberto Valencia, Palestina, Pablo VI, Carbonell y Piamonte, entre otros, con un nivel socioeconómico bajo, ubicados en estratos 1 y 2 principalmente.

La IED está estructurada por ciclos, distribuidos en distintas jornadas y sedes, por lo que al desarrollar la investigación en la sede A, jornada tarde, se involucrará a los estudiantes de ciclo III. Dicho ciclo, está formado por los grados quinto, sexto y séptimo, en los cuales hay nueve grupos por cada uno de los grados, y que están conformados por 40 estudiantes aproximadamente, contando con una población total de 1030 estudiantes en 2019. Las edades de los estudiantes que hacen parte de ciclo III oscilan entre los 10 y 14 años.

Ahora bien, la investigación se desarrolló con los estudiantes del comité ambiental escolar que está formado por un líder de cada uno de los grupos del ciclo III. Se consideró que este comité reunía los siguientes criterios: niños vinculados a la IED pertenecientes al ciclo III, estudiantes que hayan sido elegidos por sus compañeros como líderes y por ende que representen a cada uno de los grupos de los grados que hacen parte del ciclo, es decir, un estudiante por cada grupo de quinto, sexto y séptimo y de edades entre los 10 a 14 años. Otro factor a tener en cuenta es la firma de los consentimientos informados por parte de los padres y/o acudientes de los estudiantes (ver anexo 7). De este modo, la muestra final con la cual se llevo a cabo la investigación fue de 12 estudiantes líderes del comité ambiental.

Es importante precisar que la elección de dicho comité ambiental se desarrolla al interior de cada uno de los grupos al inicio del año lectivo con el acompañamiento del docente consejero que sirve de veedor en el proceso de elección. Este proceso se lleva a cabo a partir del desarrollo de una actividad enfocada a la reflexión en torno al cuidado el ambiente, la postulación de los estudiantes y la posterior votación dentro del grupo. El proceso finaliza con la elección del líder y el suplente y su respectivo registro en un formato destinado por la Institución.

La funciones del comité ambiental escolar están enfocadas a liderar la implementación, seguimiento y evaluación del PRAE y adelantar proyectos y programas que apunten a la preservación y mejoramiento ambiental de su entorno (Acuerdo 166,

2005). De igual forma, se llevan a cabo charlas con entidades externas sobre el manejo de residuos, salidas pedagógicas con el fin de reconocer el territorio y su biodiversidad; además dinamizan las campañas con las cuales está vinculada la institución actualmente como “Pilas con el ambiente” que es el programa de pos-consumo de la ANDI (Asociación Nacional de Empresarios de Colombia) que recolecta pilas que ya cumplieron su vida útil y la fundación Sol en los Andes a quienes se apoya entregando tapas plásticas.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

La recolección de la información y su posterior análisis son aspectos que le plantean al investigador un reto relacionado con la validación tanto de la información recabada como de la interpretación que se haga de la misma. Como una forma de afrontar este reto se propone la triangulación, que hace referencia al uso de varios métodos, fuentes de datos, teorías, investigadores o de ambientes para llevar a cabo el estudio de un fenómeno, permitiendo validar la información y ampliar y profundizar su comprensión (Benavides y Gómez, 2005). Este concepto de triangulación plantea una tipología que de acuerdo con Denzin en 1970 puede clasificarse en triangulación metodológica, de datos, de investigadores y, por último, de teorías, las cuales se describen a continuación (Benavides y Gómez, 2005).

La triangulación metodológica corresponde al uso de varios métodos para aproximarse a un fenómeno a través de distintos acercamientos. Dentro de este tipo de triangulación es posible distinguir la triangulación intramétodo que se refiere a la combinación de dos o más recolecciones de datos con similares aproximaciones o la triangulación entre métodos, según la cual se emplean métodos disímiles para abordar un mismo fenómeno, permitiendo que unos superen las debilidades de los otros (Arias, 2000).

La triangulación de datos hace referencia a la utilización de distintas fuentes de información sobre la recolección de datos. Al respecto Aguilar y Barroso (2015) plantean tres tipos de triangulación de datos, una temporal que son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes, la espacial en donde los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias y la personal que hace referencia a diferente muestra de sujetos.

Por otro lado, la triangulación de investigadores contempla la participación de múltiples observadores en el campo de investigación, permitiendo con ello potenciar la validez de la información al eliminar el posible sesgo que se puede generar con un solo observador en el campo (Aguilar y Barroso, 2015).

Para llevar a cabo la triangulación teórica, se emplean distintas teorías para realizar la interpretación de la información con el fin de alcanzar una mayor comprensión de los

resultados de la investigación (Aguilar y Barroso, 2015); no obstante es una triangulación poco usada e incluso se considera difícil de manejar por parte de los investigadores, puesto que se realizan críticas a las distintas epistemologías (Arias, 2000; Aguilar y Barroso, 2015).

Una vez contempladas las distintas tipologías que se derivan de la triangulación es pertinente determinar que esta investigación se uso de la triangulación metodológica puesto que permite recopilar la información contrastando los resultados, analizando coincidencia y diferencias. De este modo, se emplearán tres instrumentos para abordar las RS de ambiente y EA de los estudiantes, permitiendo hacer una aproximación a las dimensiones de las RS, la información, la actitud y el campo de representación (Aguilar y Barroso, 2015).

Ahora bien, atendiendo a la clasificación que se da dentro de este tipo de triangulación, es preciso mencionar que se opta por una triangulación metodológica intramétodo debido a que se hace uso de una teoría, en este caso la de las RS, pero se emplean distintas técnicas para la recolección de información (Aguilar y Barroso, 2015).

Así mismo, se escoge la triangulación de datos como una forma de verificar y comparar la información obtenida mediante el empleo de las distintas técnicas. Con esto se pretende reconstruir las tres dimensiones de las RS y a partir de estas determinar las representaciones predominantes tanto de ambiente como de EA (Benavides y Gómez, 2005).

4.1 Representaciones Sociales de ambiente

Las RS pueden presentarse de formas variadas más o menos complejas, es decir, pueden ser imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permite interpretar lo que sucede en el entorno, categorías que permiten clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los cuales se relacionan o pueden ser todos estos aspectos juntos cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de la vida social de las personas (Jodelet, 1986). Aunque contempla múltiples elementos, estos pueden integrarse por medio del abordaje de las dimensiones de las RS, la información, la actitud y el campo de representación. En esta medida, se aplicó el dibujo, la encuesta y grupo focal como una forma construir dichas dimensiones y así establecer las RS de los estudiantes frente al ambiente, como se muestra a continuación.

4.1.1 Dimensión de información

De acuerdo con Moscovici (1979) la dimensión de información se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social, que para este caso es el ambiente. Dicha información puede variar en cuanto a cantidad y calidad, dependiendo de las fuentes que empleen los sujetos para adquirirla, e incidiendo en la representación que forman respecto a un determinado objeto.

En este sentido, al analizar la información proporcionada por los estudiantes a través de los diferentes instrumentos se evidencian dos tendencias, que serán descritas a continuación. Así, en los dibujos elaborados por los estudiantes respecto al ambiente y los elementos que lo constituyen, se evidencia en mayor medida la inclusión de elementos naturales como el Sol, las nubes, las plantas, el agua y los animales (ver figura 3). Así mismo, la gran mayoría de los dibujos representan los elementos naturales de forma colorida, excepto uno de ellos que fue elaborado en blanco y negro.



Figura 3. Dibujo 12.

En coherencia con lo anterior, en las explicaciones construidas por los estudiantes frente al dibujo es frecuente el uso del término naturaleza para referirse al ambiente y la reiterada mención de factores bióticos y abióticos como elementos constitutivos de este, tal

como se manifiesta en las explicaciones dadas por algunos estudiantes:

- “Mi dibujo es una representación de la naturaleza tiene mucha vida, un río, un árbol, unas montañas etc.” (Dibujo 5).
- “Para mí el medio ambiente presenta la naturaleza, los arboles, las montañas, ríos mares, flores, lo bonito que es la naturaleza...” (Dibujo 10).
- “El dibujo tiene árboles un estanque, flores y montañas, en las montañas hay vida en los lagos hay agua limpia...” (Dibujo 11).

Los resultados encontrados a través del dibujo se ratifican por medio las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta (ver anexo 8), en donde expresaron que el ambiente es la naturaleza, la cual está constituida por flora y fauna, o el espacio físico en el cual habita un ser vivo y en general, es todo aquello que los rodea (encuesta 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), tal como lo expresan a continuación

- “Es todo lo que observamos que está constituido por la naturaleza” (encuesta 6).
- “El ambiente es sobre nuestra naturaleza y nuestra flora y fauna” (encuesta 8).
- “Es una zona donde se encuentra mucha vegetación, animales y zonas verdes” (encuesta 12)

De igual forma, los estudiantes expresaron en el grupo focal que el ambiente es todo lo que los rodea, un ecosistema o la naturaleza, donde habitan diversas especies que hacen parte de la flora y fauna (min 2:00 s) y que dependiendo de sus características físicas, puede ser clasificado en un ambiente natural o urbano (min 1:23 s) ver anexo 6.

Ahora bien, como una forma de determinar el tipo de RS de ambiente a la que corresponde la información proporcionada por los estudiantes se emplea la propuesta desarrollada por Reigota (1990) quien establece tres tipos de RS: naturalista, antropocéntrica y globalizante. También se toma en cuenta la categorización realizada por Junior Andrade, Marcos de Souza y Jorgelina Brochier (2004) para la RS antropocéntrica, quienes establecen dos subcategorías: la antropocéntrica utilitarista y la representación antropocéntrica pactada así como la categoría antropocéntrica cultural desarrollada por Gutiérrez (1995) y que en conjunto son retomadas por Flores (2008) en su trabajo sobre RS.

De este modo, la tendencia expuesta tienen rasgos relacionados con la RS naturalista propuesta por Reigota (1990) la cual se caracteriza por considerar los aspectos físico químicos del ambiente como el agua, el aire, la tierra y en general la flora y la fauna, donde el hombre no tiene participación alguna, como se evidencia en la figura 4 y que es una muestra de lo que en la gran mayoría de los dibujos y respuestas dadas por los estudiantes se encuentra, es decir, la inclusión de factores bióticos, como las plantas y los animales y factores abióticos como el sol y las nubes.

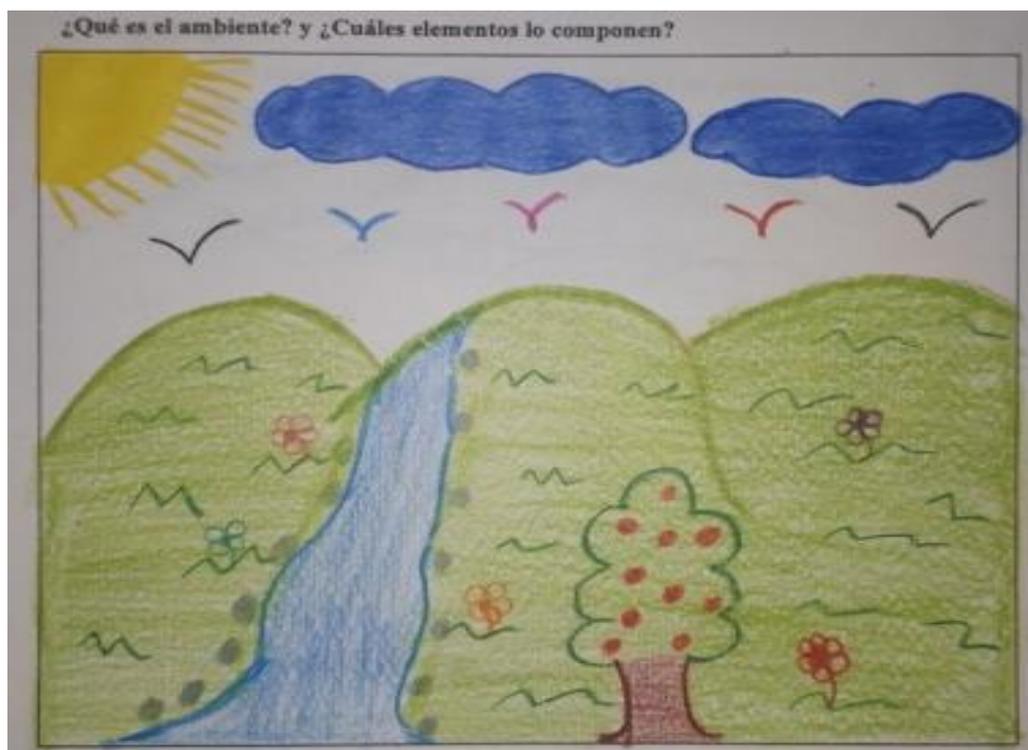


Figura 4. Dibujo 5.

La segunda tendencia que se evidencia, aunque en menor medida, es aquella relacionada con la presencia del hombre como parte del ambiente. En solo dos de los dibujos se incluyen aspectos alusivos al cuidado del ambiente, dejando entrever la poca participación de los humanos en lo que los estudiantes consideran hace parte de este.

De este modo, el dibujo 1 incluye contenedores para residuos y el dibujo 4, un cartel con un mensaje que invita a la conservación del ambiente específicamente dice “cuidar el medio ambiente” (ver anexo 9). Estos dibujos reflejan la presencia del hombre en el

entorno pero cuyas acciones están dirigidas hacia su conservación como se muestra en la figura 5.



Figura 5. Dibujo 4.

En consonancia, las explicaciones de los estudiantes de sus dibujos hacen alusión a actividades tendientes a conservar el ambiente y mejorar su calidad como lo expresan al enunciar que:

- “Hice un día soleado con árboles porque es muy importante para la naturaleza le da vida, hice unos botes de basura porque me da rabia que hay personas que botan las bolsas de basura en los parques, hice plantas para darle color al parque pasto que es una zona libre para jugar pero no para botar basura...” (Dibujo 1).

Estas explicaciones además de denotar los componentes del ambiente, mencionan como parte de la labor del hombre el cuidado que éste debe tener con su entorno por medio de la gestión adecuada de los residuos sólidos y este es un rasgo de la RS antropocéntrica cultural. Estas RS “se centran en las distintas relaciones entre los grupos humanos en las que se incorporan componentes que permiten la identidad del grupo humano. Los términos más frecuentes son: educación ambiental, responsabilidad, pensamiento, valores y concientización” (Flores, 2008, p. 45). Esta RS antropocéntrica cultural se encuentra nuevamente en algunas de las respuestas dadas en la encuesta y en el grupo focal, cuando los estudiantes expresan:

- “Es un lugar que se debe cuidar, debemos cuidarlo y no dañarlo” (encuesta 4).
- “Cuidar el medio ambiente, no contaminarlo con basura” (encuesta 1).
- Últimamente está muy contaminado, lo han dañado mucho las personas (min 2:56 s).

Ahora bien, en parte de la información proporcionada por los estudiantes y que se relaciona con la RS antropocéntrica cultural también se encuentra la coexistencia de una RS antropocéntrica utilitarista (Flores, 2008), es decir, los estudiantes incluyen elementos característicos de los dos tipos de RS. En cuanto a las RS antropocéntrica utilitarista, se caracteriza por considerar la relación del ser humano con el ambiente en función de los bienes y servicios que este le proporciona y por ende los beneficios que obtiene para sí (Flores, 2008). Acorde con lo enunciado, algunas de las explicaciones de los estudiantes que pueden ser catalogadas como parte de este tipo de RS son:

- “Todo lo que nosotros observamos y esta a nuestro alrededor está compuesto por elementos como el agua, el aire, la tierra. Que ayudan a que nosotros los seres humanos y todo lo que tiene vida pueda subsistir, por ello siempre debemos cuidarlo y protegerlo.”(Dibujo 6).
- “Mi dibujo dice que hay que cuidar el medio ambiente porque hay que cuidar los arboles, animales plantas hay que cuidar todo en el medio ambiente porque el bosque es el que más utilizamos nosotros digamos sin los árboles no hay hojas y no tendríamos en que escribir” (Dibujo 4).

En lo anterior se expresa la necesidad de cuidar y proteger el ambiente por ser fundamental para que los organismos, entre ellos el hombre, puedan subsistir. Siendo esta última palabra clave para entender que el ambiente es un recurso y por ende debe ser gestionado adecuadamente. También se denota el servicio prestado por los arboles como materia prima para la producción de papel, siendo esto congruente con la RS antropocéntrica utilitarista. En la encuesta uno de los estudiantes menciona que respecto al ambiente se le ha enseñado “como lo podemos proteger para que lo podemos disfrutar mucho más tiempo” (encuesta 6), siendo este último aspecto un rasgo característico de la RS antropocéntrica utilitarista en la cual el ambiente se protege por el beneficio que se pueda obtener de este.

De otra parte, la dimensión de información también contempla las fuentes que emplean los sujetos para adquirir la información respecto a un objeto de representación, un aspecto que resulta ser importante dado que incide en la RS que una persona o colectivo se forma, en otras palabras, las fuentes de información determinan la cantidad y precisión del contenido de una RS construida por un sujeto o un colectivo (Ibañez, 1988).

De acuerdo a lo anterior, la principal fuente de información para los estudiantes es la televisión (ver figura 6), medio al que dedican alrededor de dos horas diarias (38,5%), de acuerdo a los datos obtenidos a través de la encuesta. De este medio reciben información relacionada con la forma de cuidar el ambiente, reducir la contaminación y el estado actual de algunos ecosistemas estratégicos (ver repuestas pregunta 10.1 encuesta). El otro medio que emplean para obtener información es el Internet.

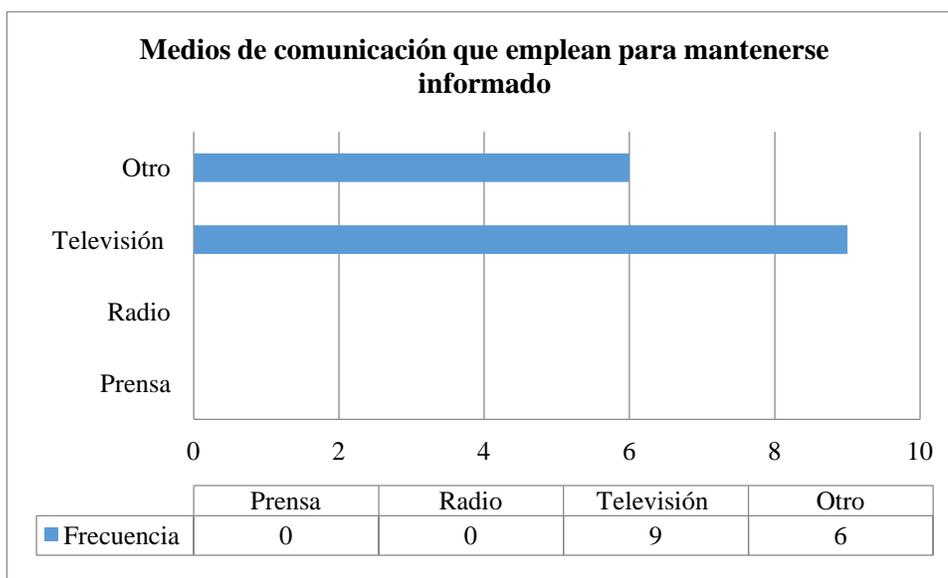


Figura 6. Grafica a partir de las respuestas de la pregunta 9 encuesta, medios de comunicación que emplean los estudiantes para mantenerse informados.

Así mismo, el colegio y el hogar son lugares representativos para los estudiantes de los que han recibido información respecto al ambiente. Es importante resaltar, que los estudiantes tanto en la encuesta como en el grupo focal enuncian en su gran mayoría, que el Colegio les enseña acerca del cuidado del ambiente, a no contaminarlo y gestionar adecuadamente los residuos. También se presenta un hecho de gran importancia y es el que los estudiantes reconocen que la información brindada en la Institución respecto al ambiente no solo proviene del área de ciencias naturales (elegida por 11 de los 12 estudiantes) sino que las ciencias sociales (elegida por 9 de los 12 estudiantes) también contribuyen con la construcción de conocimiento al respecto, como lo muestra la figura 7.

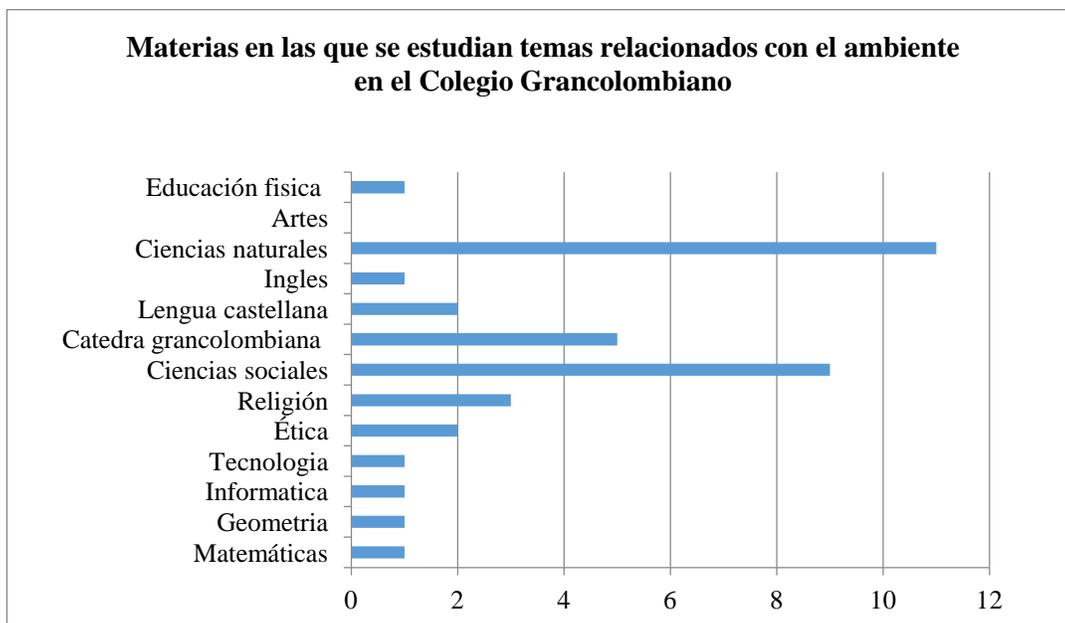


Figura 7. Grafica a partir de las respuestas a la pregunta 20 de la encuesta.

4.1.2 Dimensión del campo de representación

Moscovici (1979) define el campo de representación como aquella dimensión que “remite a la idea de la imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (p. 45) o en palabras de Ibañez (1988) “hace referencia a la ordenación y jerarquización de los elementos que hacen parte de la misma. Se trata concretamente del tipo de ordenación interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación” (p.185).

En este sentido, para llevar a cabo el análisis de esta dimensión se tuvo en cuenta la información recopilada a través de los tres instrumentos aplicados; en las explicaciones de los dibujos se tuvieron en cuenta los términos mencionados al referirse al ambiente. En la encuesta se tomó el listado de cinco palabras que los estudiantes relacionan con el término ambiente y los conceptos seleccionados como los más importantes para ellos y finalmente, del grupo focal se tomaron las respuestas dadas para las preguntas ¿En qué piensan cuando escuchan la palabra ambiente? y ¿Qué elementos hacen parte del ambiente? (Ver Anexo 6).

Las explicaciones elaboradas por los estudiantes sobre cada uno de los dibujos incluyen el término naturaleza para referirse al ambiente así como también los elementos

que hacen parte de este como los diferentes factores bióticos y abióticos que pueden encontrarse, tal como se evidencia a continuación:

- “Mi dibujo es una representación de la naturaleza tiene mucha vida, un río, un árbol, unas montañas etc. Este dibujo está inspirado en la naturaleza sin daño alguno” (Dibujo 5).
- “Es una montaña con volcán y meseta tiene plantas, animales, sol, nubes y tiene un lago con peces también tiene la orquídea que es una planta importante en Colombia” (dibujo 7).

Ahora bien, en la encuesta los términos que frecuentemente relacionaron los estudiantes con la palabra ambiente fueron agua, plantas, animales y naturaleza como se muestra en la figura 8; sin embargo, al solicitarles que eligieran los de mayor importancia, los términos con mayor frecuencia son naturaleza, agua y plantas (ver figura 9)

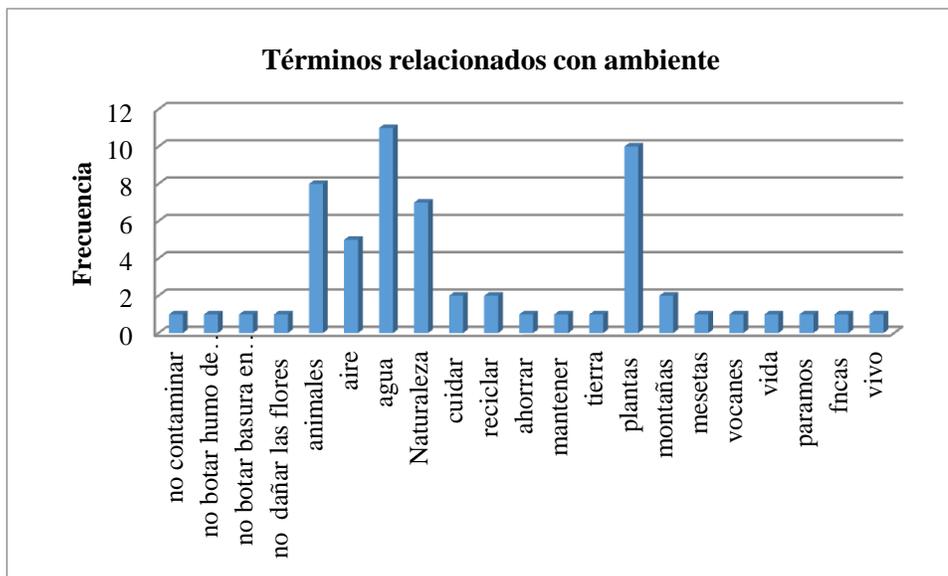


Figura 8. Grafica con la lista de cinco términos relacionados la palabra ambiente en la encuesta.

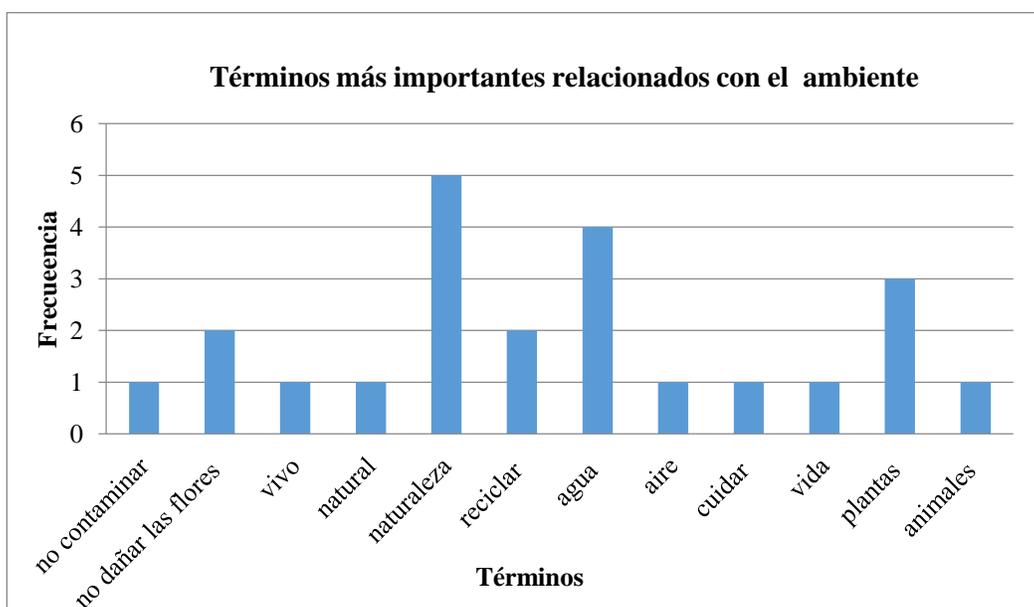


Figura 9. Grafica con los términos relacionados con el ambiente de mayor importancia para los estudiantes.

En el grupo focal, los estudiantes mencionan como elementos constitutivos del ambiente principalmente el agua, el aire, la flora y la fauna (min 3:38 s). Estos hallazgos son consistentes con la RS naturalista, pues describen al ambiente a partir de sus componentes sin considerar otros aspectos asociados a la actividad humana (Reigota, 1990).

La información proporcionada por los estudiantes también refleja la presencia de una RS antropocéntrica cultural pues en la explicación del dibujo emplean términos que se asocian con el mejoramiento de la calidad del ambiente y al desarrollo de prácticas relacionadas con la cultura ambiental, que en palabras de los estudiantes es cuidar el ambiente y hacer una adecuada gestión de los residuos. Esta representación también se ve reflejada en los términos relacionados con el ambiente elegidos por los estudiantes como los más importantes, entre los que se encuentran reciclar, cuidar y no dañar la vegetación (ver figura 9). Finalmente en el grupo focal también se reconoce la necesidad de cuidar el ambiente en respuesta al estado actual en que este se encuentra, pues parte de la información que les genera mayor recordación está relacionada con informes sobre el deterioro de los ecosistemas y la extinción de especies.

4.1.3 Dimensión de actitud

Esta dimensión se refiere a la orientación global, es decir, la disposición favorable o desfavorable que tengan los sujetos respecto a un objeto de representación (Moscovici, 1979; Banchs, 1986). El componente actitudinal de una representación orienta las

conductas frente al objeto representado y en la que sin tener las otras dimensiones bien estructuradas no limita a los sujetos para que estos tomen una postura frente a un determinado objeto (Ibañez, 1988). Para su identificación se tienen en cuenta las categorías lingüísticas las cuales tienen inscritas un valor o significado que pueden ser catalogado como positivo o negativo (Banch, 1986), por lo que se analizaron términos que indicaron la orientación de los estudiantes frente al ambiente.

En la explicación del dibujo es notoria la orientación favorable que tiene los estudiantes hacia el ambiente pues emplean términos como “bonito”, “muchacha vida”, “buen estado”, “radiante” y “paraíso” para describirlo, sin embargo dicha orientación positiva es acerca del ideal de ambiente que ellos plasmaron en sus dibujos, es decir, lo que ellos consideran que debería ser el ambiente y el estado ideal en que se desearían encontrarlo. Esta afirmación se fundamenta en expresiones como las que se encuentran a continuación

- “Mi dibujo es una representación de la naturaleza tiene mucha vida, un río, un árbol, unas montañas etc, este dibujo está inspirado en la naturaleza sin daño alguno” (Dibujo 5).
- “En mi dibujo hice un parque con muchos árboles muchas flores en esta parte del parque es como una montaña, el pasto es muy verde las flores de colores, los árboles en buen estado el sol muy radiante como si fuera un paraíso, todo muy bonito también con muchas aves volando todo muy bonito” (Dibujo 8).
- “Pienso que el medio ambiente debe ser así, debe tener más animales que basura que nuestro ambiente debe estar así con arboles con agua y todo” (Dibujo 9).

En las explicaciones dadas por los estudiantes en el dibujo solo se evidencia una respuesta que podría considerarse desfavorable, debido al enojo manifestado al enunciar que

- Hice un día soleado con arboles porque es muy importante para la naturaleza le da vida, hice unos botes de basura porque me da rabia que hay personas que botan las bolsas de basura en los parques, hice plantas para darle color al parque, pasto que es una zona libre para jugar pero no para botar basura, eso es injusto porque hay otras personas que cuidan muy bien de las plantas. También hice un rio, el tampoco se puede contaminar ni echar basura (Dibujo 1).

Sin embargo la actitud desfavorable no es hacia el ambiente, realmente, podría afirmarse que es hacia las personas que llevan a cabo conductas que lo deterioran.

Ahora bien, las respuestas de los estudiantes respecto a las preguntas sobre las condiciones del ambiente del Colegio y de su barrio realizadas en la encuesta (preguntas 5 y 7) muestran una orientación desfavorable frente al ambiente. De esta forma, el 53,8% de los estudiantes consideran que las condiciones del ambiente del Colegio son regulares debido a la inadecuada disposición de residuos y a la escasa presencia de vegetación o de zonas verdes dentro de este. Dicha opinión se reitera en las respuestas dadas en el grupo focal al preguntarles sobre las condiciones del Colegio una vez terminan los descansos, pues de forma unánime consideran que son deficientes.

Respecto a las condiciones del ambiente de su barrio prevalece las opiniones desfavorables, pues el 38,5% consideran que son regulares y el 15,4% opinan que son deficientes, evidenciándose con ello una actitud mayormente negativa y que se fundamenta en la falta de zonas verdes, la contaminación producida por los vehículos y el inadecuado manejo de residuos sólidos.

Frente a estos hallazgos es posible determinar que los estudiantes tienen una actitud favorable hacia el ambiente que consideran ideal, el que piensan que debería ser y que corresponde con una RS naturalista, donde predominan los elementos naturales con mínima o nula intervención humana, pero cuando se les confronta con las condiciones de su Colegio y el entorno de sus hogares, dicha actitud cambia y se torna desfavorable, pues resienten la contaminación, y la escasa interacción con elementos de la naturaleza que observan a su alrededor, por ello sus dibujos reflejan todo aquello de lo que carece el ambiente en el que están inmersos.

4.2 RS de Educación Ambiental

La construcción de las dimensiones de las RS de EA de los estudiantes se llevo a cabo con la información recopilada a través de la encuesta, la carta asociativa y el grupo focal.

Para catalogar las RS de EA se tomo como referente las corrientes propuestas por Sauvé (2004) quien ha construido una serie de agrupaciones respecto a la forma en que se concibe y se practica la EA.

4.2.1 Dimensi3n de informaci3n

Una vez analizada la informaci3n recopilada a través de la encuesta respecto a qué es la EA para los estudiantes, es posible afirmar que surgen tres tendencias. La gran mayoría la definen como un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el ambiente y los elementos que lo componen (encuesta 2, 5, 6, 10, 11 y 12). Dichas concepciones se relacionan con la corriente naturalista propuesta por Sauvé (2004) que est  centrada en la relaci3n con la naturaleza, cuyo enfoque cognitivo se centra en aprender sobre el entorno. Es considerada una corriente de amplia trayectoria y se reconoce el valor intrínseco de la naturaleza más allá de los recursos que pueda ofrecer. Desde esta perspectiva, se busca el conocimiento de diversas formas de vida, la compresi3n de fen3menos naturales y su principal objetivo es reconstruir un lazo con la naturaleza (Sauvé, 2010). Lo anterior se reafirma en las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta (pregunta 28) al preguntar  con que relaciona el término EA? 7 de los estudiantes consideran que est  relacionado en el ambiente y la naturaleza.

Por otro lado, la EA también es definida como una forma de cuidar el ambiente y los elementos que lo conforman, especialmente las plantas (encuesta 4, 7 y 8). Esta conceptualizaci3n estaría relacionada con la corriente conservacionista/recursista pues corresponden a aquellas proposiciones cuyo eje central es la conservaci3n de los recursos (Sauvé, 2004), su adecuada gesti3n por medio de la adopci3n de ciertos comportamientos y prácticas, entre ellas las que se centran en las tres R, la reducci3n, reutilizaci3n y el reciclaje (Sauvé, 2004; Sauvé 2010). Lo anterior es reiterado por lo estudiantes en el grupo focal donde expresaron la importancia de aprender a cuidar el ambiente, la flora y la fauna y reducir la contaminaci3n (min 4:30 s; min 4:43 s; min 4:50 s).

Finalmente, un grupo de estudiantes no escribi3 un concepto de EA en la encuesta, no obstante, esto no implica que no exista una RS y tiene que ver con que las representaciones:

Pueden llegar a organizarse en teorías implícitas sobre la realidad y son teorías porque ofrecen un esquema organizado de conocimiento sobre el funcionamiento del mundo físico o social, y son implícitas porque suelen operar inconscientemente, esto es, las personas no suelen ser capaces de verbalizarlas en discursos elaborados y coherentes, simplemente las aplican (Meira, 2013, p. 35).

Lo anterior se corrobora al analizar otras de las preguntas de la encuesta en las que se indagó sobre la función la de EA, y en las que los estudiantes asocian el concepto con el cuidado del ambiente (encuesta 9).

Frente a esta dimensión es necesario precisar que las respuestas dadas por los estudiantes frente al concepto de EA corresponden a las corrientes expuestas, sin embargo se evidencia la coexistencia de otras cuando se indaga acerca de la función y acciones relacionadas con la EA, es decir, respecto al concepto de EA (el qué) , las RS esta asociadas a la corriente naturalista en su gran mayoría y en menor medida a la conservacionista, pero en la práctica (para qué) las RS de EA corresponden con una corriente conservacionista/recursista. De este modo, los estudiantes enuncian que la función de la EA es:

- “Enseñarnos a cuidar el medio ambiente” (encuesta 5)
- “Reciclar” (encuesta 8)
- “Cuidar y proteger el medio ambiente” (encuesta 9).
- “Aprender a cuidar, porque digamos que al ya no tener aire aquí, la gente se tiene que ir (...) (min 6:37 s).

Estas afirmaciones están relacionadas con la corriente conservacionista/recursista pues la protección del ambiente está asociada a los beneficios que se obtienen de ella y las acciones para cuidarlo se enmarcan en el reciclaje, práctica que es característica de este tipo de corriente (Sauvé, 2004).

Es importante reconocer que los hallazgos aquí descritos fueron posibles gracias a la implementación de distintas técnicas para acceder a la dimensión de información de los estudiantes. También es importante resaltar que es posible que coexistan distintas corrientes de EA pues si bien cada corriente presenta un conjunto de características específicas que las distinguen de las otras, no son mutuamente excluyentes en todos los planos (Sauvé, 2004).

Frente a las fuentes de información sobre la EA, los estudiantes refieren al Colegio como la principal fuente de conocimiento como lo muestra la figura 10 y en menor medida su hogar, libros y entidades relacionada con el ambiente.

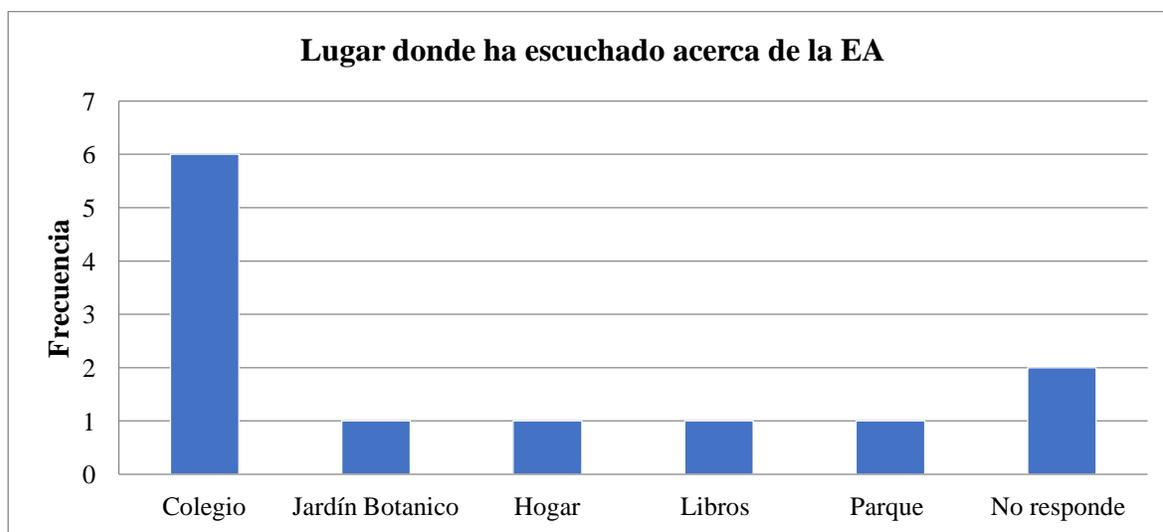


Figura 10. Grafica a partir de las respuestas de la pregunta 25 de la encuesta

4.2.2 Dimensión campo de representación

Para el análisis del campo representación se retoman los esquemas desarrollados por Flores (2018) en su investigación sobre cambio climático con estudiantes de secundaria para mostrar los resultados de las cartas asociativas, pues permite evidenciar las asociaciones que realizan los estudiantes frente a la EA y los niveles de asociación, de tal forma que los conceptos más frecuentes se ubican cerca al termino inductor y aquellos menos frecuentes en el exterior.

De este modo, al realizar el análisis de los términos empleados por los estudiantes en las cartas asociativas se ratifican los hallazgos presentados en la dimensión de información, encontrando representaciones naturalistas y conservacionistas/recursistas según lo planteado por Sauvé (2004).

En la representación naturalista predominan términos en los que la EA se relaciona con el conocimiento de aquellos componentes del ambiente, así como conceptos que tienen

un carácter afectivo hacia este. Al igual que en la dimensión de información, aquí no hay referencia a la presencia del hombre en el entorno (Sauvé, 2004).

El campo de representación se organiza respecto al núcleo figurativo, la parte más estable de la representación, que en este caso estaría conformada por los conceptos usados con mayor frecuencia y en los primeros niveles de asociación, seguidos de aquellos que fueron mencionados en los últimos niveles y que corresponden al proceso de anclaje, es decir, los nuevos conceptos que se van incorporando a la representación (Flores, 2008). Por lo anterior, los conceptos más estables de la representación naturalista de EA de los estudiantes son la flora, la fauna y el planeta tierra y como parte del componente afectivo, el cuidado que se haga del ambiente como se muestra en la figura 11.

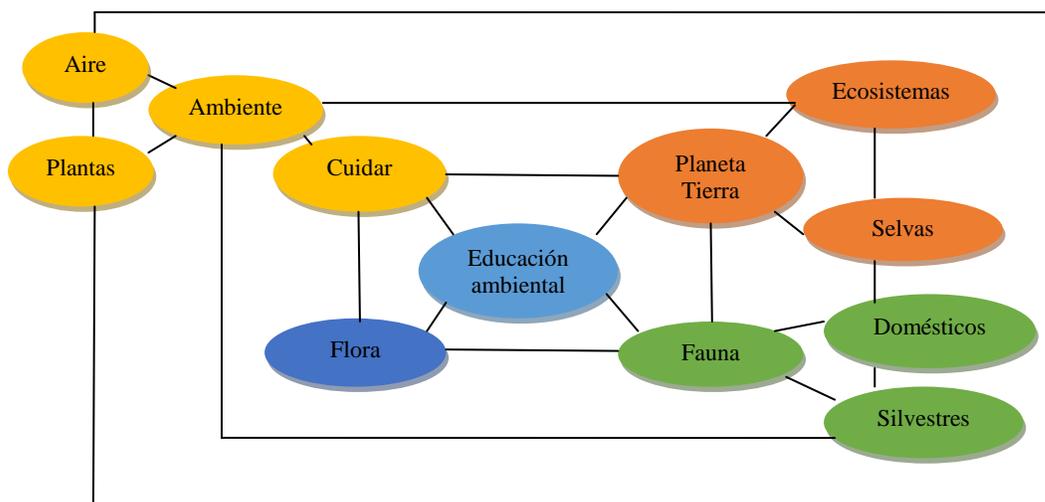


Figura 11. RS de EA naturalista

De otro lado, en la representación conservacionista/recursista se encuentra el reciclaje, el ahorro, protección y la no contaminación como conceptos que hacen parte del núcleo figurativo de la RS dado que son los términos con los cuales los estudiantes relacionan primero la EA y los más frecuentes. Al ser estos términos parte del núcleo figurativo de los estudiantes, es posible ratificar la presencia de dicha representación pues esta se caracteriza por centrar su atención en la gestión de residuos por medio de programas encaminados a la reutilización, reducción y el reciclaje y al uso eficiente del agua y la energía (Sauvé, 2004) como se muestra en la figura 12 elaborado a partir de las cartas asociativas.

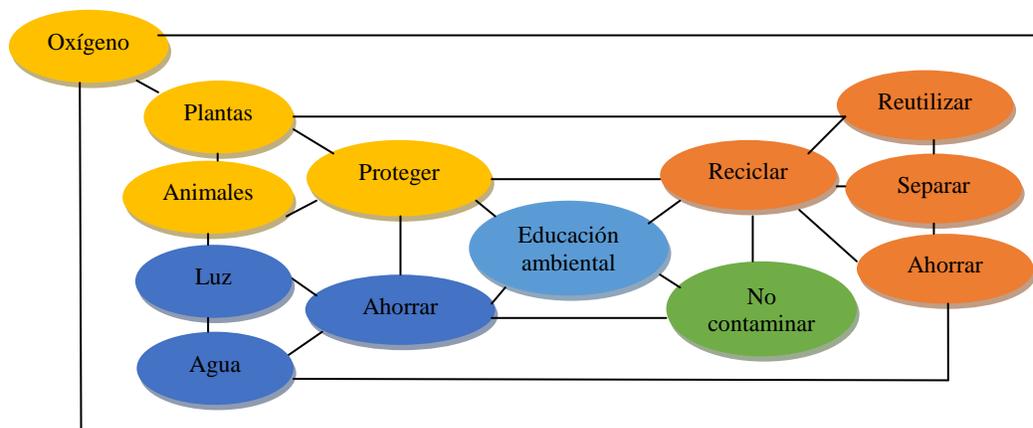


Figura 12. RS de EA conservacionista/recursista

4.2.3 Dimensión actitud

De acuerdo con Meira (2013) las actitudes modulan la interpretación, acentúan los significados atribuidos al mundo, orientan las creencias asumidas colectivamente, inhiben o estimulan distintas posibilidades o predisposiciones para la acción. Por lo anterior, para conocer la orientación favorable o desfavorable de los estudiantes frente a la EA se incluyeron dos preguntas en el grupo focal, una dirigida a conocer si para los estudiantes la EA tiene alguna utilidad y otra respecto a las EA en el Colegio y su incidencia en las condiciones del ambiente de este.

Teniendo en cuenta las repuestas dadas por los estudiantes frente a la utilidad de la EA es posible afirmar que existe una actitud favorable frente a esta, pues, reconocen de forma unánime que si es útil y argumentan que brinda herramientas para aprender del ambiente y sobre cómo cuidarlo (min 9:58 s), también consideran que sirve para crear conciencia en las personas (min 10:16) y como una forma de gestionar y asegurar un lugar para vivir en el futuro (9:48 s). Estas perspectivas de los estudiantes están en consonancia con los objetivos propuestos para la EA por parte de la UNESCO en la Carta de Belgrado (1975) en donde la toma de conciencia por parte de los grupos sociales y la construcción de conocimientos que permitan la comprensión del entorno, son pilares fundamentales de la EA.

En contraposición, nuevamente se manifiesta la actitud desfavorable frente a las condiciones del ambiente del Colegio y que se había puesto de manifiesto en el apartado anterior. Los estudiantes consideran que falta mayor conciencia frente a las condiciones en las que queda la Institución una vez finalizan los descansos, pues se evidencia un manejo inadecuado de residuos (min 11:17 s), lo cual asocian a la falta de EA; además consideran

que es imperativo poner en práctica todos los elementos que se abordan en los talleres que se realizan en el colegio para mejorar las condiciones de la institución (min 10:59 s) para que redunden en la toma de conciencia por parte de la comunidad educativa.

También es importante resaltar que los estudiantes exhiben una actitud positiva frente a la idea de adelantar distintas propuestas que permitan mejorar las condiciones del ambiente de la Institución y presentan distintas ideas que ellos consideran podrían contribuir en los procesos de EA, entre ellas campañas, mayor publicidad y alianzas para el apoyo de estrategias de reutilización de algunos materiales (min 12:42 s) que involucren a toda la comunidad educativa más allá de los líderes ambientales del Colegio.

4.3 Análisis documental

Para dar alcance al último objetivo específico se realizó un análisis documental de la Política Nacional y Distrital de educación ambiental, así como del Proyecto educativo Grancolombiano y del Proyecto ambiental escolar. Para tal fin se diseñó una matriz (ver anexo 10) que permitiera determinar la forma como se aborda el concepto de ambiente y EA en cada uno de estos documentos, la coherencia entre estos, para posteriormente establecer a qué tipo de postura corresponde tomando como referencia para ello, las concepciones de ambiente (Sauvé, 1994) y las corrientes de EA propuestas por Sauvé (2004).

De este modo, la Política Nacional de EA hace explícito tanto el concepto de ambiente como de EA y en torno a estos conceptos desarrolla una serie de lineamientos para su abordaje en el territorio nacional. Así, el ambiente es definido como:

Un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre (MAVDT y MEN, 2002, p.18).

En este sentido, la Política enuncia que dicho concepto tiene un carácter sistémico, en el que sus componentes están interconectados y en los que subyacen múltiples interacciones que no hacen posible un análisis lineal y mucho menos el privilegiar

disciplinas específicas para su estudio. En coherencia con este concepto de ambiente, la EA es entendida como:

El proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (MAVDT y MEN, 2002, p.19).

Este concepto de EA pone en diálogo un conjunto de elementos que hacen parte de la realidad de los sujetos, es decir su ambiente, como un factor fundamental para llevarlos a comprender las interacciones que entre estos surgen y la incidencia que sus acciones tienen en su entorno para así propiciar el cuidado del mismo.

Desde estas perspectivas, se formula la Política Pública Distrital de EA en la que no se hace explícito el concepto de ambiente, sin embargo, si hace énfasis en la necesidad de ampliar los enfoques teóricos de predominancia conservacionista cuando se habla del ambiente y en lo imperativo que es contemplar a los sujetos y a la sociedad misma como parte del proceso de gestión en torno a este (SED y SDA, 2008). Respecto a la EA, retoma el concepto establecido en la Política Nacional, lo cual permite afirmar que existe una coherencia frente a estos conceptos y por ende una articulación entre dichas políticas.

En este sentido, tanto la Política Nacional como Distrital de EA tiene un enfoque sistémico, e instan a las comunidades a privilegiar esta mirada para comprender el ambiente y estructurar propuestas de EA, lo cual no se aleja de las propuestas de algunos autores (Novo 1995; Torres 1996; Leff 2002; Bermúdez 2003; Eschenhagen, 2007) en las que se hace explícita la necesidad de trascender aquellas concepciones que solo abarcan los aspectos biofísicos para involucrar otras dimensiones de la vida de los sujetos y sus interacciones, para que de esta forma las personas tengan mayor conciencia sobre su entorno.

Ahora bien, la visión sistémica que se establece en las Políticas está relacionada con las concepciones de ambiente y las corrientes de EA propuestas por Sauvé, quien establece en primer lugar, que, al no haber un consenso respecto a la definición de ambiente, es

posible plantear distintas perspectivas o representaciones de este concepto, entre las cuales se halla el ambiente como un sistema. Esta representación se caracteriza por contemplar la diversidad de elementos que hace parte del ambiente como una forma para llegar a comprenderlo y tomar decisiones más acertadas sobre su cuidado (Sauvé, 2004), tal como se sugiere en las Políticas.

Al haber una representación de ambiente como sistema también surge una corriente de EA acorde con esta, en la que se identifican los elementos que hacen parte del sistema ambiental, las interacciones que subyacen entre estos como una forma de conocer y comprender las problemáticas ambientales, es decir, tiene un enfoque cognitivo, en el que la EA es el proceso que va a permitir construir ese conocimiento y a su vez orientará la toma de decisiones, pues el conocimiento sobre el sistema le confiere al individuo la oportunidad de actuar en consecuencia y desarrollar acciones tendientes a su conservación (Sauvé, 2004).

Por otro lado, se analizaron los documentos institucionales (PEG y PRAE) de la IED Grancolombiano para así establecer las posturas que frente al ambiente y la EA presentan, para luego establecer si guardan relación con las Políticas mencionadas, dado que estas establecen lineamientos para su desarrollo en ambientes de educación formal como la escuela.

Al llevar a cabo el análisis del Proyecto educativo grancolombiano (PEG) se evidencia que este responde a la estructura establecida por el Ministerio de Educación Nacional a través del Decreto 1860 de 1994. Dicho proyecto se titula “Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos” y establece una triada entre la educación en tecnología, el humanismo integral, y la democracia junto a los derechos humanos como principios institucionales para lograr los objetivos de formación que se ha trazado, lo cual permite afirmar que tiene un enfoque humanista.

En relación con el concepto de ambiente, este no se encuentra explícito en el documento analizado, sin embargo, se tuvieron en cuenta aquellos apartados de los cuales se pudiera abstraer la visión que se tiene frente a dicho concepto. Es así como en el principio institucional relacionado con el humanismo integral se establece la necesidad de formar estudiantes que contribuyan a la protección y mejoramiento de la Tierra y el desarrollo de acciones enmarcadas por el respeto hacia las demás especies y con miras a favorecer a las futuras generaciones, tal y como se evidencia a continuación.

El uso de los principios democráticos, la lógica y la investigación científica para encontrar soluciones realistas a los problemas, el fomento de la ética, virtudes y pensamiento crítico en los jóvenes para ayudarlos a crecer como miembros responsables y activos de la sociedad, la protección y mejora de la tierra para las futuras generaciones, el apoyo a los avances de la medicina y la tecnología, pero sin infringir daño a sufrimiento a otras especies o a la Tierra y la separación de la religión y el Estado, para asegurar igualdad e imparcialidad (Grancolombiano, 2018).

Este principio institucional se encuentra acorde a una representación del ambiente como recurso, pues involucra la protección de la Tierra en pro del desarrollo sostenible que según lo planteado por Sauvé (1994) es una representación que se refiere al patrimonio biológico colectivo asociado a la calidad de vida, siendo así un recurso limitado que se agota y se degrada, razón por la cual se debe aprender a administrar desde una perspectiva de desarrollo sostenible y participación equitativa.

Así mismo, como parte de la  tica institucional que se quiere construir en la Institución se establece “el fortalecimiento de hábitos que fomenten el respeto y la conservación de los recursos naturales y contribuyan a mejorar el medio ambiente” (Grancolombiano, 2018, p. 23). Este propósito incluye nuevamente una representación del ambiente como recurso, pero también manifiesta la necesidad de fomentar el respeto hacia estos, lo cual se relaciona con una representación del ambiente como naturaleza, que se debe apreciar, respetar y preservar (Sauvé, 1994).

Al igual que no es explícito el concepto de ambiente, tampoco lo es el de EA, no obstante, uno de los principios institucionales hace menc n a que la educación debe estar orientada al desarrollo de competencias y enfocarse en la formación de estudiantes con una visión científica del mundo en el que viven y el papel que en éste desempeñan. Esta postura estaría acorde con la corriente de EA denominada por Sauvé (2004) como científica, la cual hace hincapié en el desarrollo de conocimientos y habilidades relativas al ambiente, haciendo énfasis en el proceso científico, con el objetivo de abordar con rigor las realidades y problemáticas ambientales para comprenderlas mejor.

Es importante resaltar que esta no es la única visión de EA que se encuentra en el PEG, pues como parte de su ética institucional, específicamente al referirse a la responsabilidad social, reconoce el compromiso ineludible que tiene la institución en “la realización de procesos que apoyen e integren a las familias de la comunidad Grancolombiano y que, de otra parte, contribuyan a un desarrollo sostenible” (Grancolombiano, 2018, p.18). Lo anterior estaría relacionado con la corriente de la sostenibilidad pues integra este concepto, entendiendo que el desarrollo económico como base del desarrollo humano, es inseparable de la conservación de los recursos naturales (Sauvé, 2004).

Lo anterior, permite afirmar que existe diversidad entre las posturas de ambiente y EA planteadas en el PEG y que estas no guardan relación entre sí, es decir, las representaciones de ambiente no se relacionan con las corrientes de EA tal como lo ha planteado Sauvé (2010) para quien existe correlación entre estas como ocurre en las Políticas analizadas, donde la representación del ambiente como sistema se refuerza a través de la corriente de EA como sistema. También es importante mencionar que a pesar que el PEG tiene un enfoque humanista, este no se refleja en las corrientes de EA que adopta, pues no hay mención alguna acerca de dicha corriente.

Es preciso entonces afirmar, que hay eclecticismo entre las representaciones de ambiente y las corrientes de EA del PEG y por ende no existe correspondencia con los lineamientos propuestos por las Políticas, pues estas privilegian la visión sistémica, mientras que el PEG tiene rasgos relacionados con representaciones de ambiente como recurso y naturaleza y las corrientes de EA son la científica y la sostenible.

Ahora bien, el proyecto ambiental escolar (PRAE) del colegio Grancolombiano hace parte del macroproyecto de la institución denominado “viviendo en relación”, tiene como eje temático la gestión integral de residuos sólidos, se titula “La naturaleza y el uso racional de los recursos” y tiene como objetivo general:

Apoyar en el Colegio Distrital Grancolombiano los espacios académicos, proponiendo e implementando estrategias para contribuir a que cada estudiante adquiera herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permita a largo plazo ser agente generador de cambio,

evidenciando su educación ambiental en el uso racional de los recursos y en la aplicación de procesos, técnicas y normas que apoyen el desarrollo sostenible (Grancolombiano, 2017, p.8).

Al analizar la concepción de ambiente en el PRAE se encuentra que existen distintas representaciones al respecto. De este modo, tanto el título como el objetivo de este proyecto hacen referencia a una visión del ambiente como recurso que debe ser administrado y gestionado adecuadamente para garantizar un desarrollo sostenible (Sauvé, 1994).

Más adelante en la introducción se asume la concepción de ambiente como:

Hecho que la naturaleza y el medio ambiente son patrimonio de toda sociedad, y que la educación debe tomar parte activa en la preservación de los mismos, es importante plantear el trabajo ambiental con la comunidad educativa, tomando las necesidades y problemáticas que son identificadas por los integrantes de la comunidad educativa, en primera instancia al interior de la institución y posteriormente en el entorno cercano fuera de la misma (Grancolombiano, 2017, p. 3)

Esta perspectiva corresponde a una representación de ambiente como medio de vida, pues se refiere al entorno cotidiano de las personas, el cual deben aprender a conocer y frente al que deben desarrollar sentido de pertenencia, de tal forma que los sujetos sean creadores y actores de su contexto (Sauvé, 1994). A pesar de las representaciones evidenciadas en estos apartados, en el marco normativo se pone de manifiesto la acepción del ambiente como sistema establecido en las Políticas de EA y que fue abordada anteriormente, sin embargo en los ejes temáticos que se proponen desarrollar en los diferentes grados como una forma de articulación con el currículo de la institución, se evidencia una representación del ambiente como naturaleza, pues dichos ejes están dirigidos hacia el conocimiento de los aspectos biofísicos que hacen parte del medio, para a partir de estos promover su preservación (Sauvé, 1994).

Respecto a las corrientes de EA, en el objetivo general del PRAE se distinguen la corriente conservacionista/recursista, pues hace referencia a que la EA de los estudiantes

debe verse reflejada en el uso racional que estos hagan de los recursos, es decir, en la conservación que se haga de los recursos por los beneficios que puedan obtener de estos (Sauvé, 2004); no obstante, también se involucra la corriente de la sostenibilidad debido a que se busca que los estudiantes adopten actitudes que les permitan contribuir con el desarrollo sostenible, lo cual implica un enfoque tanto pragmático como cognitivo que es característico de esta corriente (Sauvé, 2010).

Al analizar la introducción propuesta para el PRAE, nuevamente se hace evidente la corriente conservacionista en algunos de sus apartados, pero también es notoria la corriente resolutoria, al enunciar que el trabajo de la comunidad educativa no debe “descuidar en los jóvenes una formación que les permita reconocer y respetar el ambiente y los recursos naturales, partiendo de la identificación de problemáticas ambientales cercanas y proponiendo y participando en su solución” (Grancolombiano, 2017, p.3). El propósito de educación que allí se establece responde a la necesidad de resolver los problemas ambientales que actualmente existen, conduciendo a las personas a reconocerlos y formar parte activa en la solución de los mismos, en otras palabras, busca modificar las conductas de los sujetos, teniendo tanto un enfoque cognitivo como pragmático (Sauvé, 2004, 2010).

En contraste con las corrientes de EA que se manifiestan en el PRAE, se encuentra la corriente sistémica enunciada en el marco normativo y que se asocia a la representación de ambiente que allí se expone y que está acorde a las Políticas referenciadas. Es importante resaltar que más allá del marco normativo no se encuentra alusión alguna a esta corriente, por el contrario, el contenido de los ejes temáticos, llevan a firmar que corresponden a la corriente naturalista debido a que su enfoque cognitivo procura dar a conocer los elementos que forman parte del ambiente, haciendo énfasis en aquellos de carácter biofísico (Sauvé, 2004).

Finalmente, se puede afirmar que al revisar el contenido del PRAE se encuentran multiplicidad de corrientes de EA que no siempre están asociadas a las representaciones de ambiente encontradas y que al contrastarlas con el PEG no es posible hallar correlación entre estas, por el contrario, en el PRAE se exhibe una mayor diversidad de corrientes que ponen de manifiesto distintas formas de acercarse a la EA, haciendo poco clara la forma como la institución la desarrolla.

Igualmente, si se tienen en cuenta las directrices proporcionadas por las Políticas de EA, es posible establecer que solo son tenidas en cuenta al estructurar el marco normativo del documento, pero no hacen parte de los planteamientos que a lo largo del proyecto se hacen. Lo anterior, genera que el efecto cascada encontrado respecto a la representación de ambiente y la corriente de EA como sistema encontrado en la Política Nacional como en la Distrital, se disperse en los documentos institucionales analizados, generando con ello un conflicto teórico.

CONCLUSIONES

La EA nació como una estrategia que permitiera hacer frente al deterioro ambiental del cual se empezaba a tener conciencia en los años setenta. Desde entonces han emergido distintas formas de concebirla y ponerla en práctica al igual que han sido diversas las formas de entender el ambiente (Sauvé, 1997; Sauvé 2004). Dada la imposibilidad de establecer una sola concepción sobre estos temas y las diversas miradas que tienen los sujetos, es posible afirmar que estos han desarrollado RS sobre estos conceptos (Reigota, 1990; Sauvé, 1997), que son necesarias develar como parte fundamental de cualquier proceso que se adelante en materia de EA.

Dado que las representaciones son el conjunto de apreciaciones cognitivas que se construyen socialmente (Meira, 2013), se estableció como uno de los objetivos de la investigación el caracterizar las orientaciones que frente al ambiente y la EA da la Institución educativa, pues es una fuente de la cual los estudiantes reciben parte de la información sobre estos conceptos.

De este modo, se determinó que no existe una sola visión de ambiente y de EA establecida en los documentos institucionales que fueron objeto de análisis. En el proyecto educativo Grancolombiano (PEG) no es explícito el concepto de ambiente, no obstante, se estableció que las menciones de este concepto están relacionadas con la representación recursista y naturalista según lo propuesto por Sauvé (1997). Frente a la EA las representaciones corresponden a la corriente científica y de sostenibilidad (Sauvé, 2004). Es importante señalar que no hay correspondencia entre las representaciones de ambiente y EA en los documentos analizados.

En el proyecto ambiental escolar (PRAE) nuevamente se presentan diversas representaciones de ambiente. A lo largo del documento el ambiente es visto como recurso, medio de vida y sistema. Las menciones a la EA corresponden a las corrientes conservacionista, de sostenibilidad, resolutiva, sistémica y naturalista. Frente a estos hallazgos es posible afirmar que hay eclecticismo y por ende no habría claridad frente a la forma como se aborda la EA en la institución educativa y que estas no obedecen a las orientaciones establecidas en la Políticas de EA que cobijan a la IED, ni al carácter humanista del proyecto institucional Grancolombiano.

Ahora bien, se indagó sobre las RS de los estudiantes tienen del ambiente por medio de la aplicación de tres instrumentos que permitieron construir la dimensión de información, el campo de representación y de actitud. Así, se determinó que las representaciones de los estudiantes corresponden a la RS naturalista, antropocéntrica cultural y utilitarista. La RS naturalista se caracteriza por considerar el ambiente como el conjunto de factores bióticos y abióticos que hay en el entorno. La RS antropocéntrica cultural trasciende los elementos puramente biofísicos para contemplar al hombre como parte del ambiente, quien debe desarrollar un conjunto de valores que conlleven al cuidado de su entorno. La RS antropocéntrica utilitarista también considera la necesidad de conservar el ambiente, no obstante la finalidad de esto se relaciona con los beneficios que se pueden obtener a través de dicha protección del entorno.

Es preciso señalar que se encontró que hay una coexistencia entre las RS antropocéntrica cultural y utilitarista, es decir, los estudiantes tienen elementos de ambos tipos de representaciones, lo cual desde la perspectiva de Flores (2008) corresponden a que las RS no son puras y tienen elementos compartidos y ejes de articulación con otros tipos de RS. Lo anterior, está relacionado con lo que Wagner (1995, citado por Flores, 2008) describe como un proceso de co-construcción y que además se puede asociar a la edad de los estudiantes y su proceso de formación.

La actitud de los estudiantes sobre su entorno es desfavorable debido a la poca vegetación que hay en su entorno y el inadecuado manejo de residuos. Las fuentes de información que han contribuido a la construcción de la dimensión de información es la televisión a la cual dedican dos horas diarias en promedio, así mismo, el colegio hace parte importante de los referentes empleados por los estudiantes como fuente de información.

Por otro lado, una vez analizadas las dimensiones de las RS respecto a la EA, es posible establecer que corresponden a la corriente naturalista y conservacionista (Sauvé, 2004). La RS naturalista relaciona la EA con el aprendizaje del ambiente en términos de sus aspectos biofísicos, mientras que la RS conservacionista destaca la EA como un proceso dirigido a la adecuada gestión del ambiente y sus recursos donde predominan actividades relacionadas con el reciclaje. La actitud de los estudiantes frente a esta es positiva pues se evidencia una buena disposición por parte de los estudiantes para desarrollar campañas y demás actividades para generar conciencia en la comunidad educativa sobre el cuidado del entorno, lo cual es consistente con las representaciones que tienen respecto a la EA.

Como parte del último objetivo de la investigación se propuso contrastar los resultados obtenidos a través de los documentos institucionales y las representaciones de los estudiantes. Al respecto se puede concluir que la Institución no tiene una única postura frente al ambiente y la EA como si se evidencia entre las Políticas de EA, por lo cual las representaciones de los estudiantes también son múltiples y ninguna corresponde a una visión que involucre la interacciones entre el ambiente y la sociedad, por el contrario, sus RS privilegian o los aspectos biofísicos del ambiente o una vaga relación entre el hombre y su entorno asociado a los efectos negativos que sus acciones han generado y el detrimento de los beneficios que se pueden obtener. Estas representaciones del ambiente también inciden en las que tienen sobre la EA, pues consideran que su labor es la de brindar conocimientos sobre los elementos que hacen parte del ambiente y gestionar los recursos que se obtienen de esta.

Es preciso entonces establecer que dentro de los retos que debe asumir la institución esta adoptar una postura frente al ambiente y la EA que sea congruente entre los proyectos de la institución y las Políticas y que tome en consideración las representaciones que hasta al momento han construido los estudiantes como punto de partida para generar nuevos lineamientos que conlleven a que los jóvenes grancolombianos tejan relaciones entre el ambiente y los aspectos que hacen parte de la sociedad como una forma de superar la situación problema que llevó a desarrollar esta investigación.

RECOMENDACIONES

Al haber desarrollado esta investigación y tener la perspectiva de la institución en materia de ambiente y EA desde sus documentos marco y las RS de los estudiantes de ciclo III se sugiere desarrollar la investigación en otros ciclos de aprendizaje de la institución e involucrar a los docentes como parte de esta, pues son ellos quienes trabajan desde las aulas con los estudiantes y contribuyen a la construcción de sus RS.

Por lo anterior se considera pertinente que la IED Grancolombiano retome su proyecto educativo (PEI) y el proyecto ambiental escolar (PRAE) teniendo en cuenta los resultados de esta investigación de tal forma que se retroalimente y se desarrollen nuevos lineamientos que incluyan la postura de los estudiantes para así replantear los procesos de EA que se adelantan en el Colegio y posteriormente dar a conocer a la comunidad educativa los respectivos ajustes que permitan que se trabaje de forma mancomunada.

En este sentido, se sugiere establecer una visión de ambiente explícita y clara que esté relacionada con el enfoque humanista desde el cual esta posicionada la institución y de igual forma determinar los objetivos de EA desde los cuales se quiere trabajar en la IED, de tal manera que estos se materialicen a través del PRAE de la institución. Es importante resaltar en este punto que de acuerdo a los hallazgos respecto a las concepciones de ambiente y EA allí encontradas deben ser igualmente unificadas, establecer un eje temático acorde con estos, así como un conjunto de estrategias y acciones que conserven el hilo conductor, permitiendo superar el eclecticismo que tiene el documento actualmente.

Es importante dirigir la mirada también hacia el currículo de ciencias naturales y educación ambiental, el cual también deberá ser ajustado una vez se realicen las modificaciones a los documentos institucionales, para lo cual se requiere hacer un reconocimiento de las representaciones de los maestros, encontrándose allí una necesidad investigativa para posteriormente retomar esos saberes y generar una propuesta que los reconozca permitiendo con ello establecer puntos de encuentro que les permita trabajar en pro de los mismos objetivos.

También se considera importante que la IED retome las Políticas tanto nacional como distrital de Educación Ambiental y la visión sistémica que allí se plantean en torno al ambiente y la EA y las apropien como parte de sus procesos educativos.

Como se señaló anteriormente, se sugiere seguir adelantando trabajos de investigación en la institución en el marco de la EA como una forma de cualificar al

docente como investigador de su realidad, y como una forma de construir las estrategias más pertinentes para lograr que los estudiantes perciban su entorno escolar como parte de su ambiente más allá del ideal que estos consideran que si lo es, es decir que retomen sus RS y en este sentido se logre transformar sus prácticas y por ende su actitud así como también enriquecer los conocimientos de los estudiantes en dichos temas. También dirigir la mirada hacia las RS de los docentes que necesariamente inciden en su práctica pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, C. (coord). (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios (trads.). México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre y J. Yáñez *Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D. C. (Colombia): Universidad Nacional de Colombia.
- Alvear, N., Ceballos, V., & Urbano, M. (2014). Los jóvenes de la ciudad de Popayán frente al cambio climático. Un estudio desde las representaciones sociales. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 14(26), 43-56. Recuperado de <https://revistas.udem.edu.co/index.php/ingenierias/article/view/1168>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1052/105218294001>
- Arto, M. (2009). El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: propuesta de análisis para dibujos y textos. En M. y Cano L. (coords.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (pp. 12-30). Junyent, Barcelona, España: Organismo Autónomo Parques Nacionales/Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/Investigar%20para%20avanzar_tcm30-169410.pdf

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. Recuperado de: http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf

Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, (8-9), 27-40. Recuperado de <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>

Benavides, M. O., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es

Bermúdez, O. M. (2003). *Cultura y ambiente: la educación ambiental, contexto y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Brambila López, L. (2013). *Representaciones sociales de los habitantes de La Primavera, Zapopan, México, respecto de su entorno ambiental. Elementos para una propuesta de educación ambiental*. Obtenido de (Tesis de Doctorado, Universidad Estatal a Distancia). Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1006/1/Representaciones%20sociales%20de%20los%20habitantes%20de%20La%20Primavera%2C%20Zapopan.pdf>

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

Caride, José Antonio et al. (1991). La Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas. En J. A. Caride Gómez, *Educación Ambiental: realidades y perspectivas* (pp. 7-86). Chile: Torculo Ediciones.

Consejo de Bogotá. (23 de septiembre de 2005). *Acuerdo 166 de 2005*. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/praeul/images/stories/pdfs/2013/e2.pdf>

Correa, I. (2010). *Explorando el ideario ambiental de la Universidad Iberoamericana Puebla. Un estudio de representaciones sociales*. (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente). Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1190>

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 109-140. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>

Duarte, J., & Vallejo, Y. (2014). Representaciones Sociales de ambiente y educación ambiental en el C.E.D. La Concepción (Bogotá-Colombia). *Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, 104-112. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia104.112>

Eschenhagen, M. L. (2007). La educación ambiental superior en América Latina: una evaluación de la oferta de posgrados ambientales. *Theomai* (16), 87-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12401608>

Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Flores, R. C. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*, 30(120), 33-62. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982008000200003&lng=es&tlng=es

Flores, R. C. (2010). Educación ambiental representaciones sociales del uso del agua. *Educación y Desarrollo Social*, 4(1), 78-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386191>.

Flores, R. C. (2013). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16, 39-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2831/283128328003/>

Flores, R. C. (2018). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 15-32. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/2>

Flores, R. C., & Rojas, A. C. (2013). Representaciones Sociales de Sustentabilidad. *Revista de Desarrollo Local Sostenible*, 6(17), 1-15. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/delos/17/educacion-ambiental.pdf>

Flores, R. C., & Terrón, E. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educar em Revista*, 34(68), 217-233. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.55684>

González, E., & Maldonado, A. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático?: Un estudio de representaciones sociales. *Educar em Revista*, (spe3), 35-55. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38106>

González, E., & Valdez, R. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre

representaciones sociales de medio ambiente en tres países. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (14), 1-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840001.pdf>.

González, E., & Valdez, R. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (14), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121840001.pdf>

Grancolombiano IED. (2017). *Proyecto Ambiental Escolar Informe final*. Bogotá.

Grancolombiano IED. (2018). *Proyecto Educativo Grancolombiano: Hacia una comunidad incluyente, productiva y respetuosa de los derechos humanos*. Bogotá.

Habermas, J., & Hoyos V., G. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, 0(42-45), 61-76. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29111/29384>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6^a ed. México: McGraw-Hill.

Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3526>

Hoyos, C. (2000). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico practica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Medellín, Señal Editora. 1-67.

Ibañez, T. (1988). Representaciones sociales: teoría y método. En Ibañez, T, *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 153-216). Barcelona: Sendai.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 478-494). Barcelona: Paidós.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3), 1-17. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- Meira, P. (2010). Las representaciones sociales: problemática ambiental global y educación ambiental. *Investigación y Educación Ambiental. CORANTIOQUIA*, 45-69.
- Meira, P. (2013). Problemas ambientales globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003

- Meira, P., & Arto, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educar em Revista, (spe3)*, 15-33. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38041>
- Méndez, R. A. (2016). Representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios colombianos sobre el ambiente. *Educação e Pesquisa, 42(4)*, 1001-1014. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201603143940>
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible & Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://oab2.ambientebogota.gov.co/apc-aa-files/57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a/politica_nacional_educacion_ambiental.pdf
- Montoya, E., & Acevedo, E. (2013). Preocupación entre la población universitaria: Representaciones sociales e Implicación personal en temas ambientales en la Universidad de Antioquía. *El Ágora.USB 14(1)*, 241-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v14n1/v14n1a12.pdf>
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada, 47(4)*, 409-419. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385297>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A.
- Navarro, O. (2013). Representación social del medio ambiente y de la contaminación del aire: efecto de imbricación de dos objetos. *Revista CES Psicología, 6(1)*, 104-121. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2593>

Novo, M. (1995). *La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas S.A.

ONU. (Junio 1971). *El desarrollo y el medio ambiente*. Founex, Suiza. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/17364/S7100508_es.pdf%3Fse&ved=2ahUKEwjRvNuKoo7nAhWRuVkKHfKMBBeQQFjAWegQIBBAB&usg=AOvVaw0x7jTyu-LS9kfntA3q4Vsc

ONU. (Junio, 1973). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano*. Estocolmo. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>

ONU. (1992). *Cumbre para la Tierra: Programa 21*. Programa de acción de las Naciones Unidas de Río. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter36.htm>

Patiño, M. H. (2014). *Representaciones sociales sobre medio ambiente de los estudiantes de la institución educativa Augusto Zuluaga Patiño de Pereira*. (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4781>

Pérez, M. R., Porras, Y. A., & Guzmán, H. L. (2013). Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario. Una mirada de los docentes en formación de la Universidad formación de la Universidad. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46-69. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142013000200004&script=sci_abstract&tlng=es

- Pineda, N. A. (2015). *Ambiente y formación ambiental: Exploración sobre las representaciones sociales de ambiente que tienen los estudiantes en la Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/52672/1/79986386.2015.pdf>
- Pons, J. M. (2013). *Las representaciones sociales del medio ambiente, la educación ambiental y la sustentabilidad en los funcionarios públicos del Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable*. (Tesis de Maestría, Universidad de Guadalajara). Recuperado de http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5849/Bastida_Izaguirre_Dafne.pdf?sequence=1
- Porras, Y. A. (2016). Representaciones sociales de la crisis ambiental en futuros profesores de química. *Ciência & Educação (Bauru)*, 22(2), 431-449. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251046221010>
- Porras, Y., Tuay, R., & Pérez, M. R. (2015). Representaciones Sociales de Ambiente y Sustentabilidad en docentes en formación y en ejercicio. *Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, 882-890. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia882.890>
- Portillo, F., Vega, M., Cadavid, E., & Pérez, N. (2017). Representaciones Sociales sobre cambio climático y sus efectos en adolescentes de Instituciones oficiales y privadas de Montería. *Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, 10(19), 839-847. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7217>
- Quintero, O., & Cardona, N. (2015). *Relación entre representaciones sociales de medio ambiente y prácticas pedagógicas en educación ambiental en una comunidad educativa rural*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquía). Recuperado de

http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/6583/1/OrlandoQuintero_2015_educacionambiental.pdf

Ramírez, J. F. (2015). Representaciones Sociales de Ambiente y Educación Ambiental en docentes de básica secundaria y Media. *Bio-Grafía Escritos Sobre La Biología Y Su Enseñanza*, 1191-1203. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia1191.1203>

Reigota, M. (1990). *Les représentations sociales de l'environnement et les pratiques pédagogiques quotidiennes des professeurs de sciences a São Paulo- Brésil*. (Tesis de Doctorado, Université Catholique de Louvain). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322629416_Les_representations_sociales_de_l'environnement_et_les_pratiques_pedagogiques_quotidiennes_des_professeurs_de_sciences_a_Sao_Paulo-_Bresil-_pp_01-50

Reigota, M. (2010). Las representaciones sociales como práctica pedagógica cotidiana de la educación ambiental. *Investigación y Educación Ambiental. CORANTIOQUIA*, 71-79.

Rodrigues, F. M. (2016). Educación Ambiental en la Amazonía: un estudio con las representaciones sociales de los pedagogos, en las escuelas de la red pública municipal de Castanhal-Pará (Brasil). *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 28(19), 263-266.

Sauvé, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y prácticas en la educación relativa al ambiente. *En Seminario Internacional. La dimensión ambiental y la escuela* (pp. 19-34). Bogotá: Memorias serie de documentos especiales Ministerio de Educación.

- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Sato Michelle, Carvalho Isabel (orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Brasil: Artmed.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias: Revista De investigación Y Experiencias didácticas*. 28(1), 5–18. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189092>
- Secretaría de Educación Distrital y Secretaría Distrital de Ambiente. (2008). *Política Pública Distrital de Educación Ambiental*. Recuperado de http://ambientebogota.gov.co/c/document_library/get_file?uuid=63781256-a5ed-4136-ae04-e6708fdb7f0e&groupId=55886
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Educación Ambiental para la ciudadanía y la convivencia en el Distrito Capital*. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/549>
- Silva, M., Costa e Silva, G., & Trevisan, I. (2014). Representações sociais de meio ambienteum estudo com licenciandos de diferentes cursos da UEPA, campus Altamira. Amazônia. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 11(21), 92-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893187>.
- Tamayo, L. A. (1994). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Colombia Educación Y Ciencia*. 4, p. 33 – 44.

Terrón, E., & González Gaudio, E. (2009). Representación y medio ambiente en la educación básica en México. *Trayectorias*. 11(28), 58-81. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712751005>.

Torres, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

UNESCO. (1975). *Seminario Internacional de Educación Ambiental. Carta de Belgrado: un marco general para la Educación Ambiental*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>

UNESCO. (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Informe final Tbilisi*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

ANEXOS ANEXO 1

VALIDACIÓN PREGUNTA DE INVESTIACIÓN

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES

MAESTRIA EN
TRABAJO DE GRADO II

POSICIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN (ANTECEDENTES)

I. INFORMACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Título : Representaciones sociales sobre ambiente y educación ambiental.
Autora : Ana María Bohórquez Panche.
Asesor : José Luis Jiménez Hurtado.
Lugar : Institución Educativa Distrital Colegio Grancolombiano –Localidad de Bosa.
Población : Estudiantes de Ciclo III (5°, 6° y 7°) – Edades 10 – 14 años.

II. DESCRIPCION DE LA SITUACIÓN

La escuela ha sido contemplada como un espacio ideal para generar las condiciones de posibilidad que permitan transformar la relación de los individuos con su ambiente, al incorporar la EA a través de ejes de articulación como los proyectos ambientales escolares (PRAE) e incluso el currículo (Secretaría de Educación Distrital, 2014). Como una forma de materializar dichos propósitos, la IED lleva a cabo campañas relacionadas con el manejo de los residuos sólidos, conmemora las fechas más representativas del calendario ambiental y lleva a cabo capacitaciones a los líderes ambientales de la institución para que estos sean portavoces en sus grupos. Así mismo, el currículo de ciencias naturales y educación ambiental contempla un conjunto de contenidos a través de los cuales los estudiantes reconozcan los elementos que hacen parte de su entorno, las interrelaciones que hay entre estos y el desarrollo de prácticas que contribuyan a su conservación. Sin embargo, no se evidencia que las acciones desarrolladas en torno a la EA en la Institución trasciendan al punto de transformar las prácticas de los estudiantes frente al cuidado del ambiente y por el contrario se siguen observando conductas que sólo acrecientan el deterioro del entorno y que se alejan de los principios por los cuales se trabaja en el Colegio. Justamente por ello, resulta pertinente buscar alternativas frente a la forma como se desarrolla la EA en el Plantel, que no solo contemplen las propuestas de los docentes y que ha sido el reto planteado en las investigaciones analizadas anteriormente. Desde esta perspectiva, resulta imperativo rescatar las opiniones, actitudes, creencias, valores, informaciones y conocimientos que frente al ambiente y la educación ambiental tienen los estudiantes, es decir, sus representaciones sociales (Materán, 2008 citando a Jodelet, 1984), para así encontrar los elementos necesarios que permitan fortalecer el proceso adelantado por el Colegio en materia de EA y lo dote de significado para los estudiantes, contribuyendo con ello a la construcción de actitudes encaminadas hacia a un verdadero respeto, valoración y compromiso frente al cuidado del entorno natural.

III. VALIDACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Así, se plantea como pregunta de investigación ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre ambiente y educación ambiental tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano Sede A jornada tarde de la localidad de Bosa, Bogotá D.C.?

PREGUNTA	5 W 2 H	OBJETO FENÓMENO	ACTORES INSTITUCIONES	METODOLOGIA	TIEMPO LUGAR	EMERGENTES
	Cuáles	Representaciones Sociales	Estudiantes Ciclo III	Representaciones sociales	IED Grancolombiano Sede A jornada tarde	Ambiente Educación Ambiental

IV. OBSERVACIONES

Elaborado por José Luis Jiménez Hurtado

ANEXO 2
MATRIZ DE ANTECEDENTES

FUENTE	IDENTIFICACIÓN	REPOSITORIO BASE DE DATOS	AUTOR	FILIACION	PAIS	TITULO	AÑO	TIPOLOGÍA	RESUMEN	PALABRAS CLAVE	PROBLEMA	METODOLOGÍA	REFERENCIAS

Matriz con antecedentes disponible en CD.

ANEXO 3
FORMATO NOTA DE CAMPO PILOTAJE DE INSTRUMENTOS

NOTA DE CAMPO PILOTAJE DE INSTRUMENTOS	
Nota de campo N°:	
Fecha:	Lugar:
Colegio:	Hora de inicio:
Investigadora:	Hora de finalización:
Instrumento a pilotear:	Grado:
¿Cuántos estudiantes participaron en la actividad y cuáles son sus características?	
¿Son claras para los estudiantes las preguntas formuladas en el instrumento?	
¿Qué preguntas formularon los participantes durante la aplicación del instrumento?	
Otra información descriptiva:	

ANEXO 4
FORMATO NOTA DE CAMPO

NOTA DE CAMPO	
Nota de campo N°:	
Fecha:	Lugar:
Colegio:	Hora de inicio:
Investigadora:	Hora de finalización:
Instrumento aplicado:	Grado:
<p>¿Cuántos estudiantes participaron en la actividad y cuáles son sus características?</p> <p>¿Qué preguntas formularon los participantes durante la aplicación del instrumento?</p> <p>¿Cómo fue el comportamiento de los participantes durante la sesión?</p> <p>Otra información descriptiva:</p>	

Adaptado de Latorre, A. (2005). La investigación –acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.
España: GRAO.

*Nota de campo completa en CD.

ANEXO 5
FORMATO CARTA ASOCIATIVA

Información general

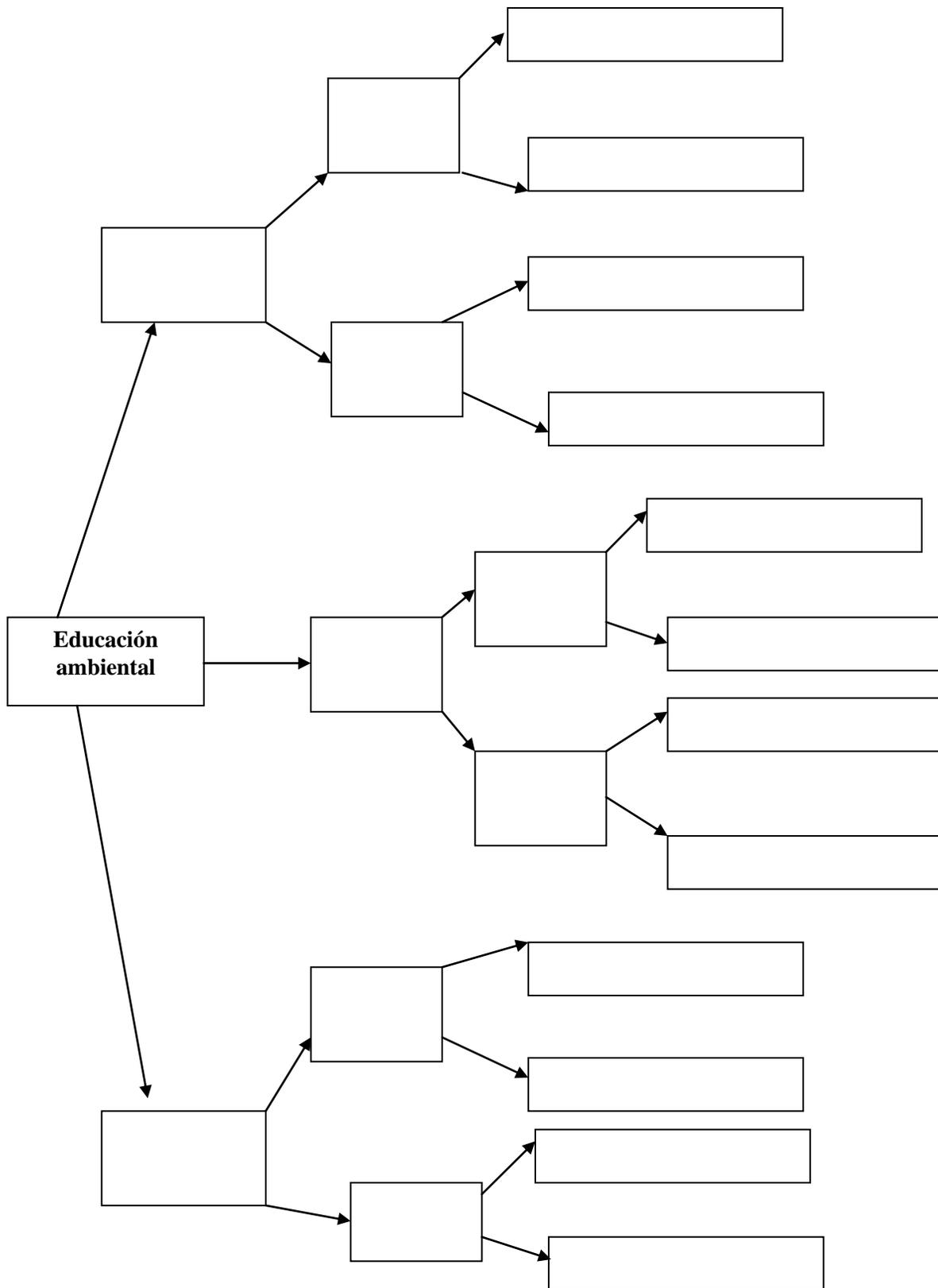
Grado: _____

Sexo: Femenino _____ Masculino _____

Edad: _____

Carta asociativa

1. A partir del concepto “Educación ambiental” escribe en cada espacio una palabra con la que la relaciones. Posteriormente, escribe para cada palabra generada en el paso anterior, un concepto con el que lo relaciones. Finalmente, escribe nuevamente dos palabras relacionadas con cada uno de los términos escritos en el paso anterior.



ANEXO 6
RESPUESTAS GRUPO FOCAL

Respuestas de los estudiantes Grupo Focal													
¿Qué es el ambiente?	¿Dónde han escuchado hablar del ambiente?	¿Qué han escuchado mencionar sobre el ambiente?	¿En qué piensan cuando escuchan la palabra ambiente?	¿Qué es la EA para usted?	¿Ustedes creen que en el colegio se trabaja la EA?	¿Qué se trabaja en el colegio sobre EA?	¿Cuales creen que son los objetivos o lo que busca trabajar la EA?	¿Dónde han escuchado sobre la EA?	¿Cuándo escuchan en EA, en que piensan?	¿Qué acciones creen que están relacionadas con la EA?	¿Creen que la EA tiene alguna utilidad?	¿Han observado el colegio como queda después de los descansos, por qué creen que pasa eso?	¿Por qué creen que pasa eso, que e colegio queda lleno de basura?

***Matriz completa en CD.**

ANEXO 7

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA ESTUDIANTE

La estudiante Ana María Bohórquez Panche que hace parte de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada adelanta un proyecto de investigación titulado: “**Representaciones sociales de ambiente y educación ambiental**”, cuyo objetivo principal es interpretar las representaciones sociales que sobre ambiente y educación ambiental tienen los estudiantes de ciclo III de la IED Grancolombiano de la localidad de Bosa, a partir de la caracterización de los documentos institucionales PEG y PRAE, y la indagación sobre las representaciones de los estudiantes, como una forma de contribuir a los procesos de educación ambiental adelantados en la institución.

El estudio empleará encuestas, dibujos, cartas asociativas y grupos focales con estudiantes. La información recolectada y su análisis estarán a su disposición para revisión y posibles comentarios. Una vez sistematizados los datos, estos serán consignados en un documento con el que se espera profundizar en el debate sobre discurso pedagógico y su orientación formadora.

La participación de su hijo este estudio es estrictamente voluntaria y si usted accede a participar, se le pedirá a su hijo responder preguntas en un grupo focal, contestar una encuesta y realizar un dibujo y completar una carta asociativa. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en el grupo focal serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Nombre padre de familia

Firma padre de familia
C.C.

Nombre del estudiante y grado

ANEXO 8

ENCUESTA

Encuesta adaptada de Flores (2008)

La presente encuesta hace parte de una investigación relacionada con el medio ambiente y la educación ambiental. Por favor responda las preguntas honestamente. Sus respuestas serán confidenciales y les daré un uso estrictamente académico. Agradezco su colaboración.

Información general

Marque con una x en el espacio que corresponda o escriba su respuesta.

1. ¿Cuál es su edad? _____
2. Sexo: Femenino _____ Masculino _____
3. ¿Qué grado cursa actualmente? _____
4. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando en la IED Grancolombiano? _____
5. Considera que las condiciones del ambiente del colegio Grancolombiano son:
Buenas _____ Regulares _____ Deficientes _____
- 5.1.5.1 Por favor escriba el por qué de su respuesta anterior: _____
6. ¿En qué localidad o municipio vive? _____
- 6.1. ¿Cuál es el nombre del barrio en el que vive? _____
7. Considera que las condiciones del ambiente del lugar donde vive son:
Buenas _____ Regulares _____ Deficientes _____
- 7.1.5.1 Por favor escriba el por qué de su respuesta anterior: _____
8. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?
9. ¿Qué medios de comunicación (tradicionales) emplea para mantenerse informado?

Radio ___ Prensa ___ Televisión ___ Otro, ¿Cuál? _____
- 9.1. Si en la pregunta anterior eligió la opción otro, escriba cuál: _____
10. ¿Cuánto tiempo dedica diariamente en la interacción con estos medios?

Menos de una hora _____ 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____ Otro _____
- 10.1. ¿Qué tipo de información recibe de estos medios?
11. ¿Le gusta leer? Si _____ No _____
- 11.1. Si la respuesta anterior fue sí, ¿Cuánto tiempo dedica diariamente a la lectura?

Menos de una hora _____ 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____ Otro _____
12. ¿qué temas prefiere leer?
13. ¿Qué páginas de internet consulta?
14. Cuánto tiempo dedica diariamente a la consulta de internet diariamente?

Menos de una hora _____ 1 hora _____ 2 horas _____ 3 horas _____ Otro _____

Información sobre el ambiente

15. ¿Qué es el ambiente?
 16. ¿En donde ha escuchado el término ambiente?
 17. ¿Qué recuerda haber escuchado sobre el ambiente?
 18. ¿Con qué relaciona el término ambiente?
 19. ¿Cree usted que en el Colegio le ha enseñado algo sobre el ambiente?

Si _____ No _____

- 19.1. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿qué enseñanzas sobre el ambiente le ha dejado el Colegio?
 20. Marque con una x aquellas materias en las que se estudian temas relacionados con el ambiente en el Colegio Grancolombiano.

Materia	Respuesta
Matemáticas	
Geometría	
Informática	
Tecnología	
Ética	
Religión	
Ciencias sociales	
Cátedra grancolombiana	
Lengua castellana	
Inglés	
Ciencias naturales	
Artes	
Educación física	

21. Escribe una lista de cinco palabras que se relacionen con el término ambiente. Anote las palabras en el orden que aparezcan en su pensamiento.

21.1. De esta lista, escriba las dos palabras que considere más importantes.

22. Escriba los cinco principales componentes que constituyen el ambiente, en el orden que aparezcan en su pensamiento.

22.1. De esta lista, escriba las dos palabras que considere más importantes.

Información sobre la educación ambiental

23. ¿Qué es la educación ambiental?

24. ¿Cuál cree que es la función de la educación ambiental?

25. ¿En donde ha escuchado acerca de la educación ambiental?

26. ¿Qué recuerda haber escuchado sobre la educación ambiental

27. ¿Con que relaciona el término educación ambiental?

28. ¿Cree usted que en el Colegio Grancolombiano se trabaja la educación ambiental?

Si _____ No _____

28.1. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿cómo se trabaja la educación ambiental en el Colegio Grancolombiano?

29. ¿Qué acciones relacionadas con la educación ambiental conoce?

30. ¿Realiza algunas de las acciones mencionadas en el punto anterior?

Si ____ No ____

30.1. Si la respuesta fue afirmativa, escribe cuáles desarrolla en el Colegio, su casa y el barrio.

Colegio	Casa	Barrio

31. De siguiente listado seleccione los enunciados que usted considere más relevantes,

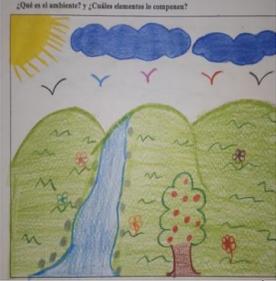
El trabajo de la educación ambiental es:

Enseñar a las persona acerca de la naturaleza y la forma adecuada de relacionarse con ella	
Conservar los recursos (agua, suelo, luz, bosques, minerales, etc)	
Resolver los problemas ambientales	
Identificar todos los elementos que hace parte del ambiente	
Realizar investigaciones sobre el ambiente que permitan proponer soluciones a los problemas ambientales	
Desarrollar valores ambientales	
Desarrollar un sentido de pertenencia con el lugar en el que se vive	
Participar activamente para solucionar los problemas ambientales que los afectan	
Analizar las situaciones que producen los problemas ambientales	
Estudiar el ambiente teniendo en cuenta el entorno de las personas	
Generar conciencia sobre las relaciones entre los seres vivos	

Enseñar acerca del desarrollo sostenible	
--	--

*Repuestas de la encuesta en CD

ANEXO 9
MATRIZ DE ANÁLISIS DEL DIBUJO

Número	Grado	Dibujo	Elementos incluidos	Observaciones	Explicaciones	RS
1	501		Nubes Sol Plantas Agua (rio) Contenedores de basura	Uso del colores	Hice un día soleado con arboles porque es muy importante para la naturaleza le da vida, hice unos botes de basura porque me da rabia que hay personas que botan las bolsas de basura en los parques, hice plantas para darle color al parque pasto que es una zona libre para jugar pero no para botar basura.	Antropocéntrica cultural
2	502		Nubes Sol Plantas Aves	Uso del colores	Yo creo que un ambiente donde viven los animales naturalmente sin ninguna preocupación este se compone por animales no importa la especie, plantas entre otros.	Naturalista
3	504		Nubes Sol Plantas Agua (rio) Peces	Uso del colores	Lo que yo entiendo del ambiente es que es como naturaleza y mi dibujo se trata de la naturaleza y de que no lo debemos dañar.	Naturalista

4	506		<p>Nubes Sol Plantas Aves Perro Letrero "cuidar el ambiente"</p>	Uso del colores	<p>Mí dibujo dice que hay que cuidar el medio ambiente porque hay que cuidar los arboles, animales plantas hay que cuidar todo en el medio ambiente porque el bosque es el que más utilizamos nosotros digamos sin los árboles no hay hojas y no tendríamos en que escribir</p>	Antropocéntrica cultural y utilitarista
5	507		<p>Nubes Sol Montañas Plantas Agua (rio) Aves</p>	Uso del colores	<p>Mi dibujo es una representación de la naturaleza tiene mucha vida, un río, un árbol, unas montañas etc.</p>	Naturalista
6	602		<p>Sol Nubes Montañas Plantas Agua (rio) Perro</p>	Uso del colores	<p>Todo lo que nosotros observamos y esta a nuestro alrededor está compuesto por elementos como el agua, el aire, la tierra. Que ayudan a que nosotros los seres humanos y todo lo que tiene vida pueda subsistir, por ello siempre debemos cuidarlo y protegerlo.</p>	Naturalista
7	607		<p>Sol Nubes Montañas Plantas (orquídea) Agua (lago) Peces Caballo</p>	<p>No hizo uso de colores, fue desarrollado en blanco y negro</p>	<p>Es una montaña con volcán y meseta tiene plantas animales sol nubes y tiene un lago con peces también tiene la orquídea que es una planta importante en Colombia.</p>	Naturalista

8	608	 <p>¿Qué es el ambiente? y ¿Cuáles elementos lo componen?</p>	<p>Nubes Sol Plantas Aves</p>	<p>Uso del color</p>	<p>En mi dibujo hice un parque con muchos árboles muchas flores en esta parte del parque es como una montaña, el pasto es muy verde la flores de colores, los árboles en buen estado el sol muy radiante como si fuera un paraíso, todo muy bonito también con muchas aves volando.</p>	<p>Naturalista</p>
9	705	 <p>¿Qué es el ambiente? y ¿Cuáles elementos lo componen?</p>	<p>Sol Montañas Plantas Agua (rio) Aves Peces</p>	<p>Uso del colores</p>	<p>Pienso que el medio ambiente debe ser así, debe tener más animales que basura que nuestro ambiente debe estar así con arboles con agua y todo.</p>	<p>Naturalista</p>
10	707	 <p>¿Qué es el ambiente? y ¿Cuáles elementos lo componen?</p>	<p>Sol Montañas Plantas Agua (rio) Peces Aves</p>	<p>Uso del colores</p>	<p>Para mí el medio ambiente presenta la naturaleza los arboles las montañas ríos mares flores lo bonito que es la naturaleza.</p>	<p>Naturalista</p>
11	708	 <p>¿Qué es el ambiente? y ¿Cuáles elementos lo componen?</p>	<p>Nubes Plantas Agua (lago) Peces Aves</p>	<p>Uso del colores</p>	<p>El dibujo tiene árboles un estanque flores y montañas, las montañas hay vida en los lagos hay agua limpia.</p>	<p>Naturalista</p>

12	709		<p>Sol Montañas Plantas Agua (rio) Oso Ave Caballo</p>	Uso del colores	<p>Cuando mencionan naturaleza de una vez pensamos en árboles ríos y animales.</p>	Naturalista
----	-----	---	--	-----------------	--	-------------

ANEXO 10
MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

DOCUMENTO	COMPONENTE	CONCEPTO DE AMBIENTE	CLASIFICACIÓN SEGÚN SAUVÉ (1994)	CONCEPTO DE EDUCACION AMBIENTAL	CLASIFICACIÓN SEGÚN SAUVÉ (2004)
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	DIAGNÓSTICO				
	OBJETIVOS				
	LINEAMIENTOS CONCEPTUALES				
	PRINCIPIOS				
	ESTRATEGIAS				
POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	EL CAMINO RECORRIDO				
	UNA ARQUITECTURA COLECTIVA				
	PRECEPTOS PARA LA JORNADA				
	HACIA UN NUEVO SUJETO Y MODELO DE CIUDAD				
	NUESTROS PROPOSITOS				
	CARTOGRAFIA DEL TRAYECTO				
PROYECTO EDUCATIVO GRANCOLOMBIANO (PEG)	MISIÓN				
	VISIÓN				
	PERFIL DEL ESTUDIANTE				
	MODELO O ENFOQUE PEDAGÓGICO				
	DERECHOS Y DEBERES				
	EVALUACIÓN				
PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR (PRAE)	TITULO				
	OBJETIVO				
	INTRODUCCIÓN				
	MARCO TEÓRICO				
	MARCO NORMATIVO				

	EJES TEMÁTICOS				
	METODOLOGÍA				
	EVALUACIÓN				

*Matriz completa en CD.