

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL. ESTUDIO EN LA CIUDAD DE SANTA MARTA, COLOMBIA**

UBALDO RODRÍGUEZ DE ÁVILA

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
(SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO)
SANTA MARTA, 2010**

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL. ESTUDIO EN LA CIUDAD DE SANTA MARTA, COLOMBIA**

UBALDO RODRÍGUEZ DE ÁVILA

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
(SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO)
SANTA MARTA, 2010**

**REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL. ESTUDIO EN LA CIUDAD DE SANTA MARTA, COLOMBIA**

UBALDO RODRÍGUEZ DE ÁVILA

**Tesis de Maestría para optar al Título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

Directora

MG. ELDA CERCHIARO CEBALLOS

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

(SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO)

SANTA MARTA, 2010

NOTA DE ACEPTACION

Firma del Presidente Del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Santa Marta, 2010

TABLA DE CONTENIDO

	PAG.
1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Problema	11
1.2. Justificación	13
1.3. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo General	17
1.3.2. Objetivos Específicos	17
2. MARCO CONCEPTUAL	18
2.1. Psicología Ambiental.	18
2.1.1 Historia de la Psicología Ambiental.	18
2.1.2 Definición de Psicología Ambiental.	21
2.2. Representación Social.	25
2.2.1. Génesis del Concepto de Representación Social.	27
2.3. Medio Ambiente.	28
2.4. Educación Ambiental.	29
2.4.1. Génesis del Concepto de Educación Ambiental.	30
2.5. Estudios en Representaciones Sociales, del Medio Ambiente y de la Educación Ambiental.	33
3. METODOLOGÍA	38
3.1. MÉTODO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	39
3.2. CATEGORÍAS O VARIABLES DE ESTUDIO	40
3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS	43
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA	44
3.5. INSTRUMENTOS	45
3.6. VALIDEZ INSTRUMENTAL Y PRUEBA PILOTO	54
3.7. CONFIABILIDAD ESTADÍSTICA	55
3.8. TÉCNICAS DE TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS	56
3.9. FASES DE INVESTIGACIÓN	62
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	63
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	76
6. CONCLUSIONES	81
7. RECOMENDACIONES	84
8. BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXOS	98

LISTA DE TABLAS

	PAG.
Tabla 1. Esquema Metodológico de la operacionalización de los objetivos específicos	43
Tabla 2. Distribución por género	44
Tabla 3. Distribución por edades	45
Tabla 4. Distribución por nivel de formación	45
Tabla 5. Distribución del número de Programas estudiados	46
Tabla 6. Distribución interna y general de Asignaturas y Electivas estudiadas	47
Tabla 7. Distribución General por Asignaturas y Electiva	48
Tabla 8. Facetas de estudio	51
Tabla 9. Combinaciones	51
Tabla 10. Escala Resultante de las Combinaciones	52
Tabla 11. Límites de Rangos Comunes de las Facetas de Estudio	57
Tabla 12. Matriz de Análisis Prototípico y Categorical de Representación Social	61
Tabla 13. Distribución General de Asignaturas Referidas al Medio Ambiente	63
Tabla 14. Distribución Específica de Asignaturas Referidas al MA	64
Tabla 15. Distribución de asignaturas referidas al Medio Ambiente	65
Tabla 16. Distribución de Conocimiento de la Educación Ambiental	65
Tabla 17. Distribución de Actitud sobre Educación Ambiental	66
Tabla 18. Distribución de Percepción sobre Educación Ambiental	66
Tabla 19. Corpus inicial del Contenido de las RS del ME	67
Tabla 20. Coocurrencias de Palabras Evocadas	68
Tabla 21. Prototipo (rango X frecuencia) de la RS del Medio Ambiente	68
Tabla 22. Categorías presentes en el Prototipo de la RS del MA	69
Tabla 23. Categorías asociadas al análisis lexicográfico de la RS del MA	70
Tabla 24. Distribución de categorías y significantes del Medio Ambiente	71
Tabla 25. Distribución por opinión a lo que se refiere el Medio Ambiente	72
Tabla 26. Distribución de la Calificación del medio ambiente	72
Tabla 27. Distribución de sensación de vida amenazada por causa de problemas medio ambientales	73
Tabla 28. Consideración de Crisis Ambiental	73
Tabla 29. Distribución por problemas de salud por causas medio ambientales	74
Tabla 30. Distribución de responsabilidad en la Crisis Ambiental	75
Tabla 31. Distribución de pertenencia del Medio Ambiente	75

LISTA DE FIGURAS

	PAG.
Figura 1. Distribución porcentual por género	43
Figura 2. Distribución porcentual por edad	44
Figura 3. Distribución porcentual por nivel de formación	45
Figura 4. Distribución porcentual del número de Programas estudiados	45
Figura 5. Distribución porcentual General por Asignaturas y Electivas	48
Figura 6. Distribución Específica porcentual de Asignaturas Referidas al MA	64
Figura 7. Distribución porcentual de Conocimiento de la Educación Ambiental	65
Figura 8. Distribución porcentual de Actitud sobre Educación Ambiental	66
Figura 9. Distribución porcentual de Percepción sobre Educación Ambiental	66
Figura 10. Distribución porcentual de la Calificación del medio ambiente	72
Figura 11. Distribución porcentual por problemas de salud por causas medio Ambientales	74

RESUMEN

RESUMEN	SUMMARY
<p>El presente estudio permite conocer la Representación Social que habitantes de la ciudad de Santa Marta tienen del Medio Ambiente y la Educación Ambiental. En el estudio, que fue abordado desde el paradigma emergente de las propuestas metodológicas en investigación, participaron 212 sujetos de niveles de formación secundaria, universitaria y otros no estudiantes. Los resultados muestran que de 1643 asignaturas estudiadas de seis Facultades de la Universidad del Magdalena, solo el 2,7% de ellas (44 asignaturas) se refieren al Medio Ambiente. A partir del análisis de contenido de la Representación Social del Medio Ambiente, 513 palabras o frases y 86 significantes fueron encontrados y reunidos en diferentes categorías, donde la palabra Naturaleza fue la de mayor carga semántica en el proceso de las representaciones, lo que permite concluir que la Representación Social del Ambiente y la Educación Ambiental en los sujetos estudiados es de tipo naturalista.</p> <p>Descriptores: Representación Social, Medio Ambiente, Educación Ambiental.</p>	<p>The present study allows to know the Social Representation that inhabitants of Santa Marta's city have of the Environment and the Environmental Education. In the study that was approached from the emergent paradigm of the methodological proposals in investigation, they participated 212 subject of levels of secondary formation, university student and other non students. The results show that of 1643 studied subjects of six Abilities of the University of the Magdalena, alone 2,7% of them (44 subjects) they refer to the Environment. Starting from the analysis of content of the Social Representation of the Environment, 513 words or sentences and 86 significant they were opposing and gathered in different categories, where the word Nature was that of more load semantics in the process of the representations, what allows to conclude that the Social Representation of the Atmosphere and the Environmental Education in the studied fellows are of naturalistic type.</p> <p>Describers: Social representation, Environment, Environmental Education.</p>

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe es el resultado de un trabajo que no empezó con el desarrollo de la Maestría en Educación, de hecho nuestras primeras aproximaciones investigativas se dieron cuando se tuvo la oportunidad de coordinar (desde la cátedra de Psicología Ambiental en la Universidad del Magdalena dirigida por el Doctor Oscar Navarro por los años 2003-2004) el trabajo de campo de la Tesis Doctoral *Les enjeux de l'eau: Identité, territoire et conflits d'usages* (Navarro, en prensa) en un abordaje metodológico interesante que nos llevó a la realización de otro trabajo sobre las representaciones socio-espaciales del Centro Histórico de Santa Marta. Estos episodios hicieron posible el contacto y discusiones conceptuales con los trabajos de los Doctores Gabriel Mosser (del laboratorio de Psicología Ambiental de la Universidad René Descartes, Paris V), José Pinheiro (Psicólogo Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil), Pablo Páramo de la Universidad Pilóto de Colombia y Henry Granada de la Universidad del Valle (Colombia), permitiéndonos ir definiendo una ruta metodológica que hoy dejamos plasmada en este trabajo.

Creemos fundamental esta acotación con el fin de mostrar que el tema que ahora nos ocupa nos interesó desde mucho antes, por lo que en su análisis conceptual ya se tienen elaborados ciertos elementos que durante el transcurrir del informe irán apareciendo.

La presente investigación se centra en dos aspectos: primero, aportar a la comprensión de las representaciones sociales que los sujetos tienen del Medio Ambiente y su relación con la Educación Ambiental, para dar cuenta de una problemática de actualidad, y segundo, utilizar una metodología novedosa que integra el paradigma emergente propuesto por Martínez (2006), al mismo tiempo que la teoría de facetas (Páramo, 2008), comparados con procesos estadísticos convencionales, como una ruta segura y confiable para el análisis e interpretación de los resultados.

El lector encontrará el problema definido en tres ejes fundamentales: la Crisis Ambiental Global, la relación hombre-ambiente deteriorado y la Poca concordancia Educación Ambiental y contexto, como una secuencia lógica de problemas que apuntan a que las Representaciones Sociales del medio ambiente y de la educación ambiental se desconocen en el ámbito local.

Después de esto, en el Marco Conceptual encontrará el lector que dos elementos conceptuales permiten su estructura y construcción: de una parte, las Representaciones Sociales como constructo psicológico y, de otra parte, la Educación Ambiental, donde gravita lógicamente el concepto de Medio Ambiente. Se exponen en estos apartes los autores representativos que fundamentan nuestra visión del tema tratado, sin desconocer que pueden existir otros autores y posturas académicas que aquí no se mencionan, no por menospreciarlas, sino porque el referente conceptual está delimitado con el fin de no perder el tiempo en análisis *in extenso* que puedan distraer la atención de lo verdaderamente importante: como es la coherencia metodológica ideada y sustentada a partir de lo que se pretende con los objetivos específicos.

De esta forma, el capítulo de metodología sustenta la posición epistemológica de la pesquisa presente y muestra como serán tratados los datos, desde qué óptica paradigmática y bajo que métodos estadísticos, para posteriormente, en el capítulo de resultados, dar cuenta de los objetivos específicos y ser sustentados teóricamente con planteamientos previamente descritos.

Con un propósito didáctico para facilitar su comprensión, seguidamente se muestra el esquema que verifica la ruta metodológica de la investigación.



1.1. PROBLEMA

En este capítulo se encuentra la definición y formulación del problema en tres ejes fundamentales: la Crisis Ambiental Global, la relación hombre-ambiente deteriorado y la poca concordancia entre Educación Ambiental y contexto, como una secuencia lógica de problemas que apuntan a que las Representaciones Sociales del medio ambiente y de la educación ambiental se desconocen en el ámbito local.

Como primera medida, en cuanto a la **Crisis Ambiental Global**, se puede constatar que desde la aparición en el planeta de la especie humana, la tierra ha representado fuente de vida para el hombre, proveyéndolo de todo cuanto ha necesitado para subsistir. De esta manera el hombre siempre ha explotado los recursos que le brinda la naturaleza, sin embargo en las tres últimas décadas se ha hecho evidente la explotación indiscriminada e inconsciente de los recursos naturales renovables y no renovables, llevando a un problema globalizado de crisis ambiental. Ese uso inadecuado de los recursos ambientales influye directamente en la calidad de vida humana, a lo que Gutiérrez (1995) llama la alteración ambiental por defecto de las acciones humanas en las sociedades.

En relación con lo anterior, Luiz, Amaral y Pagno (2009) igualmente consideran que en la actualidad existe un problema de crisis ambiental que da surgimiento a una versión nueva de percepción de la realidad:

De acordo com o atual panorama de crise ambiental, é fundamental o surgimento de uma nova percepção da realidade, que promova revitalização das comunidades educativas, comerciais, políticas, de assistência à saúde e da vida cotidiana, de modo que os princípios ambientais se manifestem como princípios de educação, de administração e de política (Luiz, Amaral, y Pagno, 2009, p. 3).

A partir de las anteriores consideraciones, se puede inferir una línea de acción del problema, tal es la crisis ambiental que termina con una *nova percepção da realidade* como textualmente afirman los autores citados. De esta manera se asume que tal crisis (de naturaleza ambiental) afecta de alguna forma las estructuras socio-políticas, socio-educativas y la salud de la sociedad. En este sentido Carneiro (2008) considera que:

Dada à emergência, em nossos dias, da necessidade de conscientização e capacitação prática dos cidadãos para a sustentabilidade socioambiental, torna-se urgente também o desenvolvimento da dimensão ambiental no processo educativo, seja formal ou não, mas que depende prioritariamente da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação (p. 9).

Se constata con estas aseveraciones que los problemas ambientales se encuentran relacionados entre sí, afectando de manera lógica todas las estructuras de relación societal entre los sujetos y de éstos con su medio circundante.

Concordando con Gutierrez (1995), con Luiz, Amaral, y Pagno (2009) y con Carneiro (2008), La Crisis Ambiental Global existe en cuanto el hombre es su protagonista; de esta forma, se puede inferir que ésta crisis presupone una **relación hombre-ambiente deteriorada**, manifestándose en el ámbito mundial, nacional, regional y local.

De esta forma, no es desconocido para nadie que hoy día la sociedad se enfrenta a una autentica crisis ambiental, y para constatar este problema basta con encender la televisión y observar cualquier noticiero del mundo, donde muestran casi a diario el desfile de episodios que afectan la naturaleza física, psicológica, cultural y natural del hombre y del planeta en general.

Por otro lado, la existencia de una crisis ambiental, la **relación hombre- ambiente deteriorada** y la consideración de la Educación Ambiental como un producto del hombre, concebido para resolver el problema de esta relación, cobra sentido lo que Novicki y Maccariello (2002) proponen:

Ao lado do consenso acerca da gravidade da crise socioambiental, da necessidade de intervir na reversão deste quadro e do papel preponderante da Educação Ambiental nesta questão, constata-se -de forma preocupante- a ausência ou o mascaramento de divergências a respeito dos objetivos, princípios e diretrizes de atuação da Educação Ambiental entre os projetos educacionais (p. 6).

Al unir estas consideraciones, se entiende que la crisis ambiental promueve una nueva percepción de la realidad ambiental, y si la educación ambiental es la encargada de la mediación entre el sujeto y ambiente, al abordar la naturaleza compleja del problema, lleva a la consideración que posiblemente existe ***poca concordancia entre Educación Ambiental y Contexto.***

Ahora bien, asumiendo que el ambiente y el hombre se conectan de forma definitiva en la humanidad, y que las representaciones sociales son un producto de dichas interrelaciones; asumiendo que la Crisis Ambiental al ser un fenómeno global, también por extensión es una realidad particular de cada microcontexto, y que la Universidad del Magdalena y la ciudad de Santa Marta no huyen a esta realidad; y un medio de abordar el tema es el de las Representaciones Sociales, surge entonces la pregunta:

¿Cuál es la Representación Social del Medio Ambiente y la Educación Ambiental en estudiantes de la Universidad del Magdalena y Habitantes de Santa Marta?

1.2. JUSTIFICACIÓN

A partir de la década de los años 70, en el ámbito nacional se hizo cada vez mayor la preocupación por encontrar soluciones a la crisis ambiental y para esto se planteó la Educación Ambiental como una de las estrategias más importantes; desde entonces en Colombia se vienen desarrollando acciones que buscan la inclusión de la dimensión ambiental como uno de los componentes fundamentales del currículo de la educación formal y de las actividades de la educación no formal e informal (Política Nacional de la Educación Ambiental, 2002). Actualmente, el Sistema Educativo Colombiano proyecta estrategias de renovación que buscan amoldarse a las nuevas exigencias tecnológicas y medio ambientales.

Se reconoce que la educación es la base fundamental para la transformación de las sociedades, y ésta está en manos de los educadores. En este sentido el presente estudio pretende hacer un llamado de atención a los programas de formación de maestros y a la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena, en el sentido de preguntarse cuál es el aporte que se hace en materia de programas y proyectos específicos de Educación Ambiental, que contribuyan a resolver la problemática del deterioro ambiental. Al mismo tiempo, se intenta llamar la atención de si están recibiendo los futuros profesionales contenidos acerca de la Educación Ambiental. Y si la respuesta es NO, entonces nuestro

futuro es desesperanzador en materia del impacto positivo que se genere en la actual sociedad local en materia de Educación Ambiental.

Por otro lado, no se puede aislar a la cuestión ambiental de los procesos psicológicos del hombre. Para saber como incidir adecuadamente y de forma positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta las elaboraciones de tipo psicológico que hacen posible la relación hombre-ambiente¹, específicamente en cuanto a las representaciones sociales.

De esta forma la perspectiva de análisis del problema del ambiente a través de las Representaciones Sociales será la consideración de ella misma como un producto de decisiones sociales (culturales, de desarrollo productivo, políticas, sociológicas, e institucionales) y, de igual forma, como manifiesta Tilbury (2004) en lo referente al problema ecológico y ambiental, la posibilidad real de su solución por los mismos medios: la modificación de los patrones e indicadores del “desarrollo social” y la racionalidad de tipo reflexiva por parte de las organizaciones humanas que permita dar claridad a las sociedades que con el actual despliegue técnico logrado y la riqueza producto de la transformación del medio es posible mantener en óptimas condiciones de vida a más del doble de la cifra actual de habitantes del planeta.

Puede decirse entonces que en la actualidad el conocimiento y el cuidado del ambiente están de “moda”. Se han creado ministerios que se ocupan sólo de este tema. Hay nuevas carreras universitarias, asignaturas en los distintos niveles de enseñanza y gran número de cursos que se refieren a estos temas. Las empresas introducen en sus sistemas de gestión procedimientos que les permiten ser más respetuosas con el ambiente y conseguir productos a los que se denomina "ecológicos" y hasta se fundan partidos políticos con el nombre de "verdes" porque saben que eso es algo que la sociedad exige y que mejora su imagen.

¹ Cuando se habla de las “elaboraciones de tipo psicológico en la relación hombre-ambiente”, no debe entenderse desde el paradigma del conductismo clásico, donde el ambiente asume significado pasivo que es modificado por el hombre, siendo independiente del organismo mismo en el esquema Estímulo-Respuesta. La idea que aquí se asume de hombre, del ambiente y de la relación entre los dos tiene una importancia decisiva a la hora de entender el deterioro ambiental y de buscarle soluciones. El concepto de ambiente deberá entenderse, como se verá posteriormente, como un compendio de factores naturales, sociales y culturales que interaccionan con la vida del hombre en sus dimensiones material y psicológica.

Sin embargo, a pesar de ser novedosa, la moda corre el riesgo de ser utilizada en demasía y desviarse los elementos que constituyeron su originalidad, quizá sea esto lo que pasa con el tema del Medio Ambiente; todo el mundo habla de él, aparece en todos los discursos políticos, económicos, académicos, etc., que ya no se sabe su real significado.

Por otro lado, a nivel nacional la Constitución Colombiana de 1991 establece parámetros legales que posibilitan el trabajo en Educación Ambiental, demostrando así que el país ha ido adquiriendo progresivamente una consciencia más clara sobre los propósitos de manejo del ambiente y de promoción de una cultura responsable y ética al respecto. Son varios los artículos de la Constitución que 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.

Estos elementos legales aportan a la sociedad civil herramientas eficaces para la gestión ambiental en el contexto de la participación y el control social aspectos relevantes para los propósitos nacionales en lo que a la protección y cuidado del ambiente se refiere.

En el mismo orden de ideas, en el año de 1991, a través del documento CONPES, DNP 2541 Depac: Una Política Ambiental para Colombia, ubica a la Educación Ambiental como una de las estrategias fundamentales para reducir las tendencias de deterioro ambiental y para el desarrollo de una nueva concepción en la relación sociedad-naturaleza (Política Nacional de Educación Ambiental, 2002).

En este sentido, en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia (2002) y el interés de estimular una cultura de desarrollo, de mejorar la calidad de vida de los colombianos, de promover una producción amplia, de desarrollar una gestión ambiental sostenible y de orientar los comportamientos de la población, en un marco ético, en 1997 el Ministerio del Medio Ambiente redactó el Plan Nacional de Desarrollo Ambiental “El Salto Social, hacia el desarrollo humano sostenible”.

De este modo, las políticas gubernamentales en torno a este tema, dan vital importancia a la participación y la Educación Ambiental, donde lo ambiental se concreta a lo local, regional, nacional y mundial, puesto que el estado del medio

ambiente se debe precisamente a la acción de la sociedad y los distintos actores de la economía.

Cabe preguntarse entonces, ¿Cuál es la base de la Educación Ambiental? Sobre qué se funda esta educación? La respuesta salta a la vista: sobre el significado del Ambiente. Y para incidir (como ya se dijo) de forma adecuada y con impacto positivo en una educación que tenga en cuenta la complejidad del significado del ambiente, es preciso abordar el tema desde una perspectiva psicológica, específicamente en el tema de las Representaciones Sociales. Pues Identificar los contenidos y la organización de las representaciones sociales es de fundamental importancia para la comprensión del proceso cognitivo implícitos del sujeto, con la oportunidad de dar aportes desde la Psicología en la comprensión de una realidad que se vislumbra cada vez más compleja, como es el caso del problema ambiental.

El abordaje del problema ambiental, de la Educación Ambiental desde un enfoque de la psicología social como es el caso de las Representaciones se justifica en el hecho que el abordaje clásico que se utiliza dentro del modelo investigativo hegemónico de corte mecanicista, lineal y fragmentario, es inadecuado para estudiar la problemática ambiental, dada su complejidad. Es evidente que el progreso científico-tecnológico, el bienestar de las sociedades industrializadas y el deterioro del medio ambiente se encuentran profundamente relacionados. Al minarse las bases de los ciudadanos, la preocupación social por lo ambiental se ha manifestado como una institución social de ese vínculo con la naturaleza, demandando una nueva educación que incluya la reflexión y modificación de su relación material con el mundo (Betancurt, 2004).

De esta forma, de acuerdo con Luiz, Amaral y Pagno (2009):

“Porém, para facilitar o ensino de EA é necessário o conhecimento da realidade local, como as pessoas percebem o meio ambiente onde estão inseridas, seus conhecimentos, valores, hábitos, tendências e, principalmente, suas necessidades. Portanto, a pesquisa de representação ambiental é um meio que fornece estas informações, diagnosticando com eficiência a realidade com a qual se deseja trabalhar, facilitando um passo essencial para a construção de atividades e programas em EA” (p. 9).

En síntesis, en la actualidad, las representaciones sociales ocupan un papel importante en la investigación educativa, porque tienen repercusiones en el

conocimiento de la producción cognitiva; se fundamentan en la historicidad de los sujetos, “lo que determina el uso de códigos y patrones concretos, determinados por factores sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, étnicos y genéricos, entre otros, que, por ejemplo, permiten construir las RS del medio ambiente” (Flores, 2010, p. 403).

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General.

Describir la Representación Social del Medio Ambiente y la Educación Ambiental en estudiantes de la Universidad del Magdalena y Habitantes de Santa Marta

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Explorar el referido semántico de Educación Ambiental en las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena.
- Identificar los rangos de conocimiento, actitud y percepción de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a planes, programas, proyectos y docentes en Educación Ambiental.
- Describir el Contenido, la Organización y el Significado de la Representación Social del Medio Ambiente en los habitantes de Santa Marta.

2. MARCO CONCEPTUAL

En le presente capítulo se aborda la orientación temático-conceptual del estudio, el cual se enmarca principalmente en el área general de la Psicología, y particularmente de la Psicología Ambiental, al mismo tiempo que los fundamentos de la Educación Ambiental.

2.1. *Psicología Ambiental.*

En importante contextualizar a la Psicología Ambiental dentro de las bases de las Ciencias Sociales y, en especial, de la Psicología Social Aplicada, ya que una parte importante de sus referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos provienen de la Psicología Social. En segundo lugar, hay que ubicar a la Psicología Ambiental dentro del conjunto de disciplinas que se ocupan del estudio del entorno, bien sea natural o construido, siendo éste un ámbito considerablemente extenso y complejo en cuanto a las materias que lo integran. Basta como ejemplo la relación de disciplinas que cita Moore, Tuttle y Howell (1985) para referirse al campo de estudio denominado comúnmente en Estados Unidos como "Entorno y Conducta": ergonomía, diseño de interiores, arquitectura, paisajismo, planificación urbana, gestión ambiental, ingeniería y ecología ambiental, antropología urbana, geografía humana y social, sociología ambiental y psicología ambiental. Estos referentes son importantes para entender que la Psicología Ambiental atraviesa a todas las disciplinas mencionadas agregando el componente psicológico al entorno, ofreciendo al tema del significado espacial un enfoque interdisciplinar con especial énfasis en la conexión entre Psicología Ambiental y Psicología Social.

2.1.1 *Historia de la Psicología Ambiental.* Comúnmente se considera a la Psicología Ambiental como una disciplina nueva, joven o reciente. Sin embargo, el interés del estudio de las relaciones de las personas con el entorno tiene bases históricas distantes, hecho derivado de una constatación sumamente simple: las personas siempre están ubicados o situados en algún entorno, y este hecho es intrínseco a la existencia como seres vivos. Por lo tanto, a lo largo de la evolución de la humanidad y del pensamiento, la influencia del entorno o del ambiente sobre las personas ha sido un tema de referencia obligado. Como el resto de ciencias humanas y sociales, la propia evolución de la psicología está marcada por diversas concepciones de la relación e influencia entre persona (aspectos o variables internas) y ambiente (aspectos o variables externas) generando en su caso

polémicas ya clásicas como la controversia entre herencia y ambiente o entre personologismo y situacionismo.

Es a partir de los años 60 que, con la moda de las disciplinas aplicadas en psicología social, que surgió la "Psicología de la Arquitectura" ampliándose posteriormente a Psicología Ambiental (Holahan, 2004). En este desarrollo de la disciplina forzosamente se debe considerar a dos autores cuya influencia sobre la moderna psicología ambiental es incuestionable: Brunswik (1943) y Lewin (1951). Estos personajes comparten características comunes de orden biográfico. En primer lugar, ambos se forman en el área de influencia germánica: Brunswik nace en Budapest y se forma en el denominado "Círculo de Viena" mientras que Lewin nace en Prusia y se forma en Alemania dentro de la tradición gestáltica. En segundo lugar, ambos emigran a los Estados Unidos durante los años 30, como muchos intelectuales que huyen de los acontecimientos preliminares a la II Guerra Mundial. En tercer lugar, en América son acogidos por Tolman (1948) quien trabajó sobre los esquemas mentales en ratas (estudios precursores de los mapas cognitivos o mapas mentales). Por último, estos autores ejercieron una influencia destacada en el desarrollo de la psicología, la psicología social y, por supuesto, la Psicología Ambiental.

Pese a estos acontecimientos, no será hasta la década de los años 60 que la tradición ambiental germinará en una disciplina con carácter propio. A ello contribuirán diversos factores contextuales tanto de orden social como académico.

En el primer orden, aparece una demanda social cada vez más explícita proveniente principalmente de la arquitectura y el urbanismo. La reconstrucción urbanística producida en la posguerra conlleva el planteamiento de nuevas cuestiones derivadas de la problemática urbana y habitacional que hará que arquitectos y planificadores giren su vista hacia la sociología y, posteriormente, a la psicología en la búsqueda de soluciones. No en vano, la primera denominación de la nueva disciplina sería "Psicología de la Arquitectura" y el promotor de la primera conferencia fundacional de Dalanhui fue Canter desde la Escuela de Arquitectura de Stratchclyde, en Glasgow (Pol y Valera, 2006).

Esta demanda de optimización del diseño de viviendas, barrios o lugares de trabajo ha de enmarcarse en un período caracterizado por un contexto económico favorable, por la expansión de ideologías humanistas, por la atención orientada hacia los conceptos de bienestar y calidad de vida y por un replanteamiento de las formas de producción, de estilos de vida y de modelos de concentraciones humanas derivados

de la denominada Revolución Tecnológica. De esta manera, la Psicología Ambiental amplía sus áreas de interés hacia aspectos más sociales relacionados con la satisfacción residencial y la calidad de vida.

Sin embargo, la evolución de estas formas de producción junto a la crisis económica y social originada en 1973 generará un nuevo reto en el que actualmente está sumida la sociedad: la problemática ambiental, de tal forma que, como comenta Enric Pol (citado en Holahan, 2004) desde una perspectiva de globalidad, se puede hablar del paso de una Psicología de la Arquitectura a una Psicología Ambiental "Verde".

En el orden académico, el surgimiento de la Psicología Ambiental debe contextualizarse en la denominada crisis de la Psicología Social (Íñiguez-Rueda, 2003). El cuestionamiento de la relevancia de los resultados obtenidos en situación experimental tendrá, entre otras consecuencias, el surgimiento de un conjunto de disciplinas orientadas hacia ámbitos específicos de aplicación que, a ritmos distintos, irán buscando su propia especificidad tanto en el plano teórico-conceptual como en líneas de investigación y metodologías específicas. Además, la crisis paradigmática del conductismo abrirá nuevas puertas para el desarrollo de la Psicología Ambiental: recuperación del tema de la percepción, irrupción del cognitivismo y de la tradición gestáltica, revisión de las corrientes fenomenológicas o la influencia de la psicología genética de Piaget, por destacar algunas de las más importantes.

Pero es en la década de los 70 que la Psicología Ambiental experimenta su expansión más espectacular. Siguiendo a Stokols y Altman (1987), este período se caracteriza por un esfuerzo de formular nuevas aproximaciones tanto en el plano teórico como metodológico para explicar la complejidad de las relaciones entre la gente y sus entornos.

A nivel teórico cabe destacar la conceptualización de las disposiciones ambientales a partir de los rasgos de personalidad de Canter y Craik (1981), el concepto espacio defendible de Newman (1973) o del clima social de Moos, Moos y Trickett (1987), la teoría de los escenarios de conducta ("behavior settings") de Barker (1978) y elaboraciones posteriores (Wicker, McGrath y Armstrong, 1972), la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1974), el concepto de place-identity de Proshansky (1983), o el modelo de conducta espacial de Altman (1975), integrando los conceptos de privacidad, territorialidad, espacio personal y hacinamiento.

A nivel metodológico cabe considerar las aportaciones sobre cognición ambiental, dibujo de mapas (Mapas Mentales), búsqueda de itinerarios o reconocimiento de fotografías usados para medir la "imaginabilidad" ambiental; la investigación sobre índices de calidad ambiental y técnicas de simulación ambiental de Appleyard y Craik (1978), aplicadas a las reacciones ante entornos reales o imaginarios; mapas conductuales y análisis de escenarios de conducta encaminados a la orientación de patrones conductuales en distintos entornos; así como investigación sobre estrés ambiental a través de métodos observacionales, reportes individuales y pruebas fisiológicas.

Durante los años 80 se produce un cierto cambio de orientación: por un lado, los modelos situacionales e interaccionistas que habían prevalecido en las dos décadas anteriores dejan paso a perspectivas de corte transversal con conceptos como el de "place-identity" de Proshansky, Fabian y Kaminoff (1983), o "place-dependence" de Stokols y Shumaker (1981). A su vez, la investigación pasa de centrarse más sobre las experiencias individuales a un interés marcado por los fenómenos sociales-grupales en relación con el medio sociofísico.

2.1.2 Definición de Psicología Ambiental. La ubicación de la PA de forma fronteriza con otras disciplinas, la sitúa en un área de difícil delimitación por lo que se refiere a un campo de investigación coherente. Resultado de ello es que la participación interdisciplinar es considerada generalmente como uno de los rasgos que definen la propia Psicología Ambiental (Holahan, 2004).

Por otro lado se halla el hecho de que la Psicología Ambiental, como ámbito disciplinar, tiene una historia no excesivamente dilatada. Su consolidación se produce alrededor de la década de los años 60 y por lo tanto, en buena medida, mantiene su vigencia actualmente, al menos por lo que se refiere a un campo de investigación diferenciado a nivel teórico (Holahan, 2004).

Así mismo, Holahan (2004) deja ver que la disciplina se ha caracterizado por una multiplicidad de enfoques, tanto teóricos como metodológicos y de ámbitos de aplicación que a menudo dificultan una visión integrada y unitaria de la materia aunque, una vez más, la multiplicidad metodológica sea asumida como una característica propia de la misma.

Todo esto conlleva a que actualmente se tenga un considerable número de definiciones de Psicología Ambiental. Por ejemplo: varios autores se refieren a su

objeto en términos de búsqueda y análisis de las relaciones o interrelaciones entre las personas y los entornos físicos, o específicamente respecto a los entornos construidos. Otras definiciones focalizan su atención en el estudio de los cruces entre acciones y experiencias humanas y los aspectos pertinentes del espacio sociofísico, adoptando un enfoque más social de la disciplina. Por último se cita la definición que ofrecen Stokols y Altman (1987), según la cual Psicología Ambiental se refiere al "estudio de la conducta y bienestar humanos en relación con el entorno sociofísico" (p.1)

Como disciplina, y sin intentar dar más definiciones, se propone un enunciado de síntesis en el se que destacan varios aspectos:

a) el énfasis en los procesos psicosociales como objeto de estudio, lo que lleva a recuperar la conexión entre la Psicología Ambiental y la Psicología Social (Canter, 1977).

b) la multiplicidad de formas de entender las relaciones entre las personas y los entornos físicos (como unidad indisoluble, unidireccionalmente, bidireccionalmente) (Canter, 1977).

c) la necesidad de atender, como señala Canter (1977) a varios niveles de análisis: un nivel individual, un segundo grupal y un tercero referido a grandes grupos de personas o comunidades;

d) finalmente, la necesaria ubicación de la Psicología Ambiental en un ámbito interdisciplinar, sin menoscabo de su propia identidad, ocupando un lugar específico y diferenciado dentro de las ciencias socioambientales (Holahan, 2004).

De esta manera, después de la revisión hecha de los planteamientos de diferentes autores aquí presentados, proponemos el concepto de Psicología Ambiental como la <disciplina que tiene por objeto el estudio y la comprensión de los procesos psicosociales derivados de las relaciones, interacciones y cruces entre las personas, grupos sociales o comunidades y sus entornos sociofísicos>.

Las diferentes perspectivas académicas están apuntando hacia una concepción ambientalista, haciendo abstracción del significado prostituido de esta palabra,

pues cuando se analiza el significado real del término, notamos la partícula "ismo" asociada a lo ambiental, es decir, la "doctrina del ambiente", y el ambiente debe entenderse como el compendio de factores naturales, sociales y culturales que interaccionan con la vida del hombre en sus dimensiones material y psicológica (Rodríguez, U, 2006).

Por otro lado, una propuesta fundamental de la Psicología Ambiental es no separar al individuo de su entorno en su comprensión e investigación, no el sentido reduccionista tradicional, más bien abarcando un proceso continuo centrado en el ambiente y en el comportamiento, o específicamente en las "relaciones humano-ambientales" (Zimmermann, 1998), siendo un núcleo de atención los procesos psicológicos básicos como la cognición, aprendizaje, desarrollo, personalidad y los niveles de análisis individual, grupal y social.

Aunque la Psicología Ambiental en su campo de intervención científica tenga puntos de confluencia con las ciencias sociales, con las artes y las ciencias de la salud, según Zimmermann (1998) se ubica en cuanto a su objetivo de estudio, dentro de los parámetros clásicos de la Psicología General y tiene por objeto de análisis los procesos psicológicos que desarrolla el individuo en situaciones ambientales, esto es, conforme plantea Holahan (2004) la conducta de las personas tal como se da en contextos naturales, propiciando así un mejor conocimiento del mismo y dando elementos claves para la intervención en políticas ambientales (Rodríguez, U, 2006).

Como se ha planteado en un trabajo anterior (Rodríguez, U, 2006), la Psicología no ha entendido la necesidad de una Psicología que se denomina ambiental, creyéndose que toda Psicología comprende el aspecto ambiental. Sin embargo, lo que se observa es que la psicología en general vació el ambiente de sus contenidos y conceptos, creando así la necesidad de un área de la psicología que entendiese el ambiente de otro modo (Tassara y Piedraita, 2004).

De acuerdo con Navarro (2005) la investigación medio ambiental se centra en cuatro niveles específicos de la interacción del individuo con el ambiente:

Nivel I. Micro-Ambiente. Espacio privado o individual. Se trata de los lugares de los cuales tenemos el control total, importantes para el bienestar individual. Es el lugar de permanencia, de estabilidad (sentimiento de seguridad), en donde se desarrolla la vida privada. Es por esencia el espacio personalizado, delimitado por

barreras físicas o simbólicas, pero sobre todo protegido de la intrusión del otro. Si se trata de un lugar permanente que produce apegos, hablamos de territorios primarios, pero si es un lugar transitorio, hablamos de territorios secundarios.

Nivel II. Ambiente de proximidad. Espacio semi-público o semi-privado. Es el espacio de proximidad, el espacio es compartido lo mismo que el control. El apego afectivo puede ser fuerte o no según si el espacio es hostil o no; si es lo último, esto produce inversiones afectivas si hay correspondencias, intereses, no solamente sobre el carácter físico (bello, confortable), sino social igualmente (existencia de lazos sociales).

Nivel III. Macro-Ambiente. Espacio público. El control es mediatizado y sobre todo es delegado. Se trata de un agregado de individuos en un espacio común. La ciudad es por excelencia un espacio público, de esta manera se convierte en el espacio de la variedad, de la diversidad de elecciones, de facilidad de encuentros. A partir de la edad media la ciudad estaba concebida como un lugar asegurador, un lugar de oportunidades. Desde la industrialización y la extensión de las ciudades, estas llegaron a ser lugares de anonimato. En consecuencia, las desviaciones son toleradas y surge entonces un sentimiento de vulnerabilidad, de inseguridad a causa de la delincuencia, de la contaminación y de la aglomeración.

Nivel IV. Ambiente global. Dimensión planetaria. El control está fuera de las posibilidades individuales. Podemos observar la emergencia de comportamientos llamados ecológicos. En este nivel surge la noción de bien común.

Cada persona encuentra en el proceso de adaptación a su medio, a lo largo de su desarrollo evolutivo delante de sí hábitos, costumbres, tradiciones e instituciones con los cuales establece una mutua influencia a pesar de su voluntad. Este ambiente social está sujeto a transformaciones debido a que el hombre mismo está sujeto a transformación. La tecnificación ha logrado modificar positivamente nuestro medio físico. La lucha contra la erosión, el aprovechamiento de la energía, la agricultura científica, los sistemas de calefacción y refrigeración, las telecomunicaciones y el transporte son un ejemplo de ello. Sin embargo, el ambiente se convierte en elemento opresor cuando sobre el trabajo humano, como condición para satisfacer necesidades a sí mismo y a los otros, prevalece la explotación egoísta por intereses de posesión desmedida.

2.2. Representación Social. En un sentido amplio, el término “Representación” se define como “acción de representar”, y ésta última palabra se conceptualiza como “presentar de nuevo”, “hacer las veces de otro”, “figura”, “imagen”, “cosa que expresa otra”. Y la palabra “Social” se entiende como lo “relativo a la sociedad”, del Latín *societas*, estado de los hombres que viven bajo leyes comunes; de esta forma, en sentido más estricto, toda imagen, figura o cosa que expresa otra, guiada bajo leyes que se dan entre los sujetos de forma común, es lo que se concibe como Representación Social (Real Academia de la Lengua española, 2004; Rodríguez, Cortés y Varela, 2007).

Las definiciones ágiles no son tan ricas como para encuadrar todo lo que ellas implican, conviniendo hacer un análisis pormenorizado de sus implicaciones. El concepto de representaciones sociales señala que su complejidad es la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones.

En este sentido, dicho concepto relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan.

Desde la perspectiva sociológica y psicosocial, se destaca el papel de la influencia de la sociedad sobre el conocimiento social. Por ejemplo, algunos autores afirman que las representaciones sociales tienen su origen en las *representaciones colectivas* (Durkheim, 1996; Ceirano, 2000). Por su parte, Jodelet (1984) propone que las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Se parte, entonces, desde las representaciones sociales como teoría psicológica, en primer lugar, de las observaciones hechas por Berger-Luckmann (1988), Schutz-Luckmann (1977) y Ceirano (2000), de la noción de la no existencia de un mundo “verdadero”, pre-existente a los fenómenos, que operaría como el fundamento de toda explicación y desde el cual se presupondrían significaciones, sino de la existencia de distintas construcciones sociales de la realidad. Esto se evidencia en el hecho de que cada grupo es co-constructor de una idea de la realidad en la experiencia vivida y compartida, una idea de verdad, una idea de error y una idea de normalidad, como dice Lahitte, Hurrell y Malpartida (1989).

Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad. Para este autor las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social. Y lo social se puede interpretar de varias maneras, por medio del contexto concreto en que se sitúan las personas, por la comunicación que se establece entre ellas, y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en que se encuentran inmersas (Jodelet, 1984).

La realidad social es una realidad construida y en permanente proceso de construcción y reconstrucción. **En este proceso, que podría decirse es a la vez cultural, cognitivo y afectivo**, entra en juego la cultura general de la sociedad pero también la cultura específica en la cual se insertan las personas, las que en el momento de la construcción de las representaciones sociales se combinan. De este modo, en Psicología Social se propone que los individuos son los únicos motores del devenir histórico y por consiguiente, la unidad de análisis por excelencia de la Ciencia Social en cualquiera de sus diversas modalidades (Aguirre, 1997).

Desde la Psicología social y según los planteamientos de Moscovici (1984) y Jodelet (1984), la representación social se forma a partir de la "objetivación y anclaje". La primera fase es la objetivación o proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento en objetos concretos. La segunda fase es el anclaje o proceso de inserción de las representaciones en las relaciones intergrupo o en las representaciones pre-existentes.

La fase de objetivación, definida como la constitución formal de un conocimiento por los autores anteriores, contempla tres pasos: **La construcción selectiva:** Retención selectiva de elementos que después son libremente organizados (Jodelet, 1984). **El esquema figurativo:** El discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras (Jodelet, 1984). **La Naturalización:** la representación social se transforma de representación conceptual, abstracta en expresión directa del fenómeno presentado. Los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad. Los

conceptos se ontogenizan, es decir, toman vida automáticamente (Moscovici, 1984).

La fase de Anclaje, se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto; implica la integración cognitiva del objeto representado desde el mismo sistema de pensamiento. El anclaje según Jodelet (1984), articula las tres funciones básicas de la representación: la Función cognitiva de la integración de la novedad, la Función de interpretación de la realidad y la Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

2.2.1. Génesis del Concepto de Representación Social. El concepto de representaciones sociales tuvo su génesis conceptual en la sociología a través de Durkheim (1996) quien las definió como estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas, en el proceso de autoalteración de significaciones sociales.

El concepto de representaciones sociales designa una forma de pensamiento social; son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. Dice Jodelet (1984) que la noción de representación social se sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Sin embargo, también hace referencia a la manera cómo el sujeto social, aprehende los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de su entorno próximo o lejano; esto es, el conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa a las ciencias sociales y psicológicas.

Jodelet (1984), elabora cinco determinadas formas para formular la construcción psicológica y social de una representación social. La primera se refiere a la actividad puramente cognitiva, con una dimensión de contexto y una de pertenencia. La segunda pone énfasis en los aspectos significantes de la actividad representativa. Un tercer elemento trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de la práctica discursiva de sujetos situados en la sociedad. Sus propiedades provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso. El cuarto elemento hace referencia a la práctica social del sujeto la cual está influenciada por el lugar que ocupa éste en la sociedad. El quinto elemento plantea las relaciones intergrupales las cuales determinan la dinámica de las representaciones.

En este sentido Moscovici (1986), pone de manifiesto cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social enfatizando la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio.

Moscovici (1986) distingue además tres condiciones en las cuales es posible calificar de social una representación: Cuando se trata de señalar su extensión en una colectividad, el criterio adoptado en este caso es cuantitativo. Cuando se le considera la expresión de una organización social: el criterio es un criterio de producción. Cuando el sujeto analiza su contribución propia en el proceso de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales: el criterio es funcional.

La idea de la representación social es una propuesta que integra los conceptos de actitud, opinión, estereotipos, imagen, etc., logrando llegar a un todo que es más que la suma de las partes; es una forma particular de conocimiento.

2.3. Medio Ambiente. En la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente, realizada en Estocolmo en 1972, definen a éste como el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas (UNESCO, 2002).

Una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de 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 donde se desenvuelven, sean estos elementos de carácter natural, o bien transformados o creados por el hombre (González, 1998).

Aunque existen múltiples concepciones del Medio Ambiente, en este estudio se asume desde una definición ya propuesta en una investigación anterior (Rodríguez, U, 2006): El Medio Ambiente es un compendio de factores naturales, sociales y culturales presentes en el contexto en el cual un ser humano se desarrolla y con los cuales interactúa a lo largo de su vida, afectando sus dimensiones material y psicológica.

2.4. Educación Ambiental. La Educación Ambiental se define como un proceso que incluye esfuerzos planificados para comunicar informar y/o suministrar instrucción basada en los más recientes y válidos datos científicos, al igual que en el sentimiento público prevaleciente, diseñado para el desarrollo de actitudes, opiniones y creencias que apoyen a su vez la adopción sostenida de conductas que guían tanto a los individuos como a grupos para que vivan sus vidas, crezcan sus cultivos, fabriquen sus productos, compren sus bienes materiales, se desarrollen tecnológicamente, etc. de manera que minimicen en lo posible la degradación del paisaje natural o las características geológicas de una región, la contaminación del aire, agua o suelo, y las amenazas a la supervivencia de otras especies de plantas y animales (INPARQUES, 1995).

Educación Ambiental es una palabra compuesta: Educar y Ambiente. El término Educar, en su acepción latina viene de la raíz *ex – ducere*: *Ex – Sacar*, y *ducere* proviene a la vez de la expresión indoeuropea *deuk*, que significa guiar o conducir. De esta forma, Educar es conducir o guiar al educando extrayendo de sí todo su potencial.

La Educación Ambiental se concibe en esta investigación como la guía o compendio de procesos dirigidos hacia la comprensión y sostenibilidad de los factores naturales, sociales y culturales, con los cuales el hombre interactúa a los largo de su vida en sus dimensiones material y psicológica.

Según Gutiérrez (1995), González (1998) y Torres (1998), en Educación Ambiental hay que tener en cuenta ciertos elementos que sirven para su buen desarrollo:

1. **Fundamentos Ecológicos.** La instrucción sobre ecología básica, ciencia de los sistemas de la Tierra, geología, meteorología, geografía física, botánica, biología, química, física, etc. El propósito de este nivel de instrucción es dar al alumno informaciones sobre los sistemas terrestres de soporte vital.
2. **Concienciación Conceptual.** Cómo las acciones humanas afectan las reglas y cómo el conocimiento de estas reglas puede ayudar a guiar las conductas humanas.

3. **La investigación y Evaluación de Problemas.** Esto implica aprender a investigar y evaluar problemas ambientales.
4. **La Capacidad de Acción.** Los problemas ambientales son frecuentemente causados por las sociedades humanas, las cuales son colectividades de individuos. Por tanto, los individuos resultan ser las causas primarias de muchos problemas, y la solución a los problemas probablemente será el individuo (actuando colectivamente).

2.4.1. Génesis del Concepto de Educación Ambiental. En su sentido estricto, la Educación Ambiental como tal se remonta a la relación establecida entre el hombre y su entorno desde las antiguas sociedades surgidas en el planeta. Por otro lado si se parte del momento en que empieza a ser utilizado el termino Educación Ambiental, su origen se sitúa a fines de la década de los años 60 y principios de los años 70, período en que se muestra mas claramente una preocupación mundial por las graves condiciones ambientales en el mundo, por lo que se menciona que la educación ambiental es hija del deterioro ambiental.

Para Eschenhagen (2003) el recorrido histórico de la educación tiene tres momentos: el primero de ellos la Educación Ambiental estaba dirigida específicamente a conservar el medio ambiente y sus recursos. En una segunda etapa se ve la necesidad de una toma de consciencia, reconociendo que el problema ambiental no es simplemente un problema de conservación, si no en el cual influyen aspectos sociales, económicos y políticos. El tercer momento es el vivido en la actualidad, en que la Educación Ambiental se concibe como eje fundamental para el desarrollo sostenible, lo cual se da a partir del informe de Brundtland, reforzado con la conferencia realizada en Rio de Janeiro, Thesaloniki y Johannesburgo. Estas tres etapas se reflejan en la concepción de la Educación Ambiental en el mundo.

Para no redundar en lo ya planteado renglones anteriores, vamos a mencionar algunos aspectos relevantes de los eventos más representativos en el desarrollo histórico de la Educación Ambiental, que nos permiten poner en contexto una práctica educativa que a nivel mundial ha sido considerada una prioridad en el manejo de la tan generalizada problemática ambiental:

Declaración de Estocolmo (1972): Destaca como indispensable una educación en labores ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Considera también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos.

Carta de Belgrado (1975): En este evento se le otorga a la educación una importancia capital en los procesos de cambio. Se recomienda la enseñanza de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes que constituirán la clave para conseguir el mejoramiento ambiental. En Belgrado se definen también las metas, objetivos y principios de la educación ambiental.

En el documento denominado **Carta de Belgrado** que se deriva de este evento se señala la necesidad de replantear el concepto de *Desarrollo*, así como hacer un reajuste del estar e interactuar con la realidad, por parte de los individuos. En este sentido se concibe a la educación ambiental como herramienta que contribuya a la formación de una nueva ética universal que reconozca las relaciones del hombre con el hombre y con la naturaleza; la necesidad de transformaciones en las políticas nacionales, hacia una repartición equitativa de las reservas mundiales y la satisfacción de las necesidades de todos los países.

Declaración de Tbilisi (1977): En este evento se acuerda la incorporación de la educación ambiental a los sistemas de educación, estrategias, modalidades y cooperación internacional en materia de educación ambiental. Entre las conclusiones se mencionó la necesidad de no solo sensibilizar sino también modificar actitudes, proporcionar nuevos conocimientos y criterios y promover la participación directa y la práctica comunitaria en la solución de los problemas ambientales. En resumen, se planteó una educación ambiental diferente a la educación tradicional, basada en una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores de la educación ambiental son la comprensión de las articulaciones económicas políticas y ecológicas de la sociedad y a la necesidad de considerar al medio ambiente en su totalidad.

Moscú (1987): Ahí surge la propuesta de una estrategia Internacional para la acción en el campo de la Educación y Formación Ambiental para los años 1990 - 1999. En el documento derivado de esta reunión se mencionan como las principales causas de la problemática ambiental a la pobreza, y al aumento de la población, menospreciando el papel que juega el complejo sistema de distribución desigual de los recursos generados por los estilos de desarrollo acoplados a un orden internacional desigual e injusto, por lo que se observa en dicho documento una carencia total de visión crítica hacia los problemas ambientales.

Río de Janeiro (Brasil): En la llamada **Cumbre de la Tierra (1992)** se emitieron varios documentos, entre los cuales es importante destacar la *Agenda 21* la que contiene una serie de tareas a realizar hasta el siglo XXI. En la Agenda se dedica un capítulo, el 36, al fomento de la educación, capacitación, y la toma de conciencia; establece tres áreas de programas: La reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible, el aumento de la conciencia del público, y el fomento a la capacitación.

Paralelamente a la Cumbre de la Tierra, se realizó el **Foro Global Ciudadano de Río 92**. En este Foro se aprobaron 33 tratados; uno de ellos lleva por título *Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global* el cual parte de señalar a la Educación Ambiental como un acto para la transformación social, no neutro sino político, contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida. En este Tratado se emiten 16 principios de educación hacia la formación de sociedades sustentables y de responsabilidad global. En ellos se establece la educación como un derecho de todos, basada en un pensamiento crítico e innovador, con una perspectiva holística y dirigida a tratar las causas de las cuestiones globales críticas y la promoción de cambios democráticos.

Guadalajara (México, 1992).- En las conclusiones del **Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**, realizado en Guadalajara (México) se estableció que la educación ambiental es eminentemente política y un instrumento esencial para alcanzar una sociedad sustentable en lo ambiental y justa en lo social, ahora no solo se refiere a la cuestión ecológica sino que tiene que incorporar las múltiples dimensiones de la realidad, por tanto contribuye a la resignificación de conceptos básicos. Se consideró entre los aspectos de la educación ambiental, el fomento a la participación social y la organización comunitaria tendientes a las transformaciones globales que garanticen una óptima calidad de vida y una democracia plena que procure el autodesarrollo de la persona.

En la síntesis presentada se observa que el concepto de educación ambiental ha sufrido importantes cambios en su breve historia, como ya definía Eschenhagen (2003). Pasando de ser considerada solo en términos biológicos y de conservación a tener en muchos casos una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza.

2.5. Estudios en Representaciones Sociales, del Medio Ambiente y de la Educación Ambiental. Una aproximación al estado del arte. Al revisar investigaciones previas en el campo de la educación ambiental es posible detectar el empleo de las Representación Social, sin embargo, en el caso de nuestro país, esta situación resulta poco frecuente, particularmente en la Ciudad de Santa Marta, donde no se encontró publicación alguna sobre el tema. De esta forma, presentamos las tendencias internacionales en el tema de las Representaciones Sociales del Medio Ambiente y de la Educación Ambiental y algunas en el tema y de la representación social del espacio y del entorno que ayudan a la aproximación al estado del arte.

Reigota (1995), afirma que "as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam sua realidade" (p.70). Este autor clasifica a las representaciones sociales del medio ambiente textualmente de la siguiente forma:

Naturalista – meio ambiente voltado apenas a natureza, evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como de ecossistema. Inclui aspectos físicoquímicos, a fauna e a flora, mas exclui o ser humano deste contexto. O ser humano é um observador externo;

Globalizante – o meio ambiente é caracterizado como as relações entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade;

Antropocêntrica – o meio ambiente é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem (Reigota, 1995, p. 70).

Esta categorización o clasificación que hace Reigota (1995), se torna en el eje temático de mayor consulta para los investigadores en el tema; por ejemplo Flores (2008) describe algunos de los principales resultados obtenidos en su investigación respecto a las Representación Social del medio ambiente en estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México. Entre los resultados destaca la caracterización de cinco tipos de RS del medio ambiente: antropocéntricas utilitaristas, pactuadas y culturales; naturalistas y globalizantes.

Flores (2008) señala en sus conclusiones que las RS identificadas en su estudio fueron de tipo naturalista, es decir, las que contienen el significado del ambiente natural en sus principales componentes, caracterizadas por un predominio del término agua, elemento del que dependen las distintas formas de vida, donde el medio ambiente es entendido como naturaleza.

Asimismo, Flores (2010) caracteriza a este tipo de RS como un modelo unilineal y teleológico presente en la enseñanza de la biología. Aunque este modelo no corresponde a la educación ambiental, se reconoce que es el más común entre los estudiantes y hace posible explicar los problemas del medio ambiente.

En el trabajo sobre “Representação Social de Meio Ambiente e Educação Ambiental no Ensino Superior”, Luiz, Amaral y Pagno (2009) manifiestan que la investigación “Foi desenvolvida com o objetivo de compreender como a maioria destes futuros professores representam o Meio Ambiente e como essas percepções contribuem para o processo de construção da Educação Ambiental” (p.1). Los autores mencionados expresan lo siguiente:

Este trabalho buscou verificar as representações sociais e ações que os acadêmicos do 3º ano do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura de uma universidade pública do Paraná apresentam sobre meio ambiente. Para o desenvolvimento do trabalho foi aplicado um questionário que teve por objetivo verificar o conceito de meio ambiente entre os acadêmicos, eles que serão na maioria futuros educadores ambientais. Desenvolvemos a análise dos dados de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Tal método baseia-se na junção de um grupo de técnicas de análises dos relatos, no qual são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos sobre o conteúdo das mensagens, como indicadores que possibilitam a verificação de informações referentes às condições de produção e

recepção de tais mensagens. Utiliza-se não somente da palavra, mas também dos conteúdos que estão implícitos, buscando a compreensão total das comunicações.

Se destaca de estos resultados presentados por Luiz, Amaral y Pagno (2009), que los 20 sujetos de la investigación poseen Representaciones Naturalistas como primera categoría.

Terrón (2008) en su investigación sobre las representaciones sociales de la Educación Ambiental, se planteó como objetivo identificar las representaciones sociales que sobre la educación ambiental han construido los profesores de educación básica y la influencia que ejercen en su práctica educativa escolar. Terrón (2008) ubica su investigación en el marco del paradigma complejo y crítico social; la orientación metodológica de la investigación fue cualitativa y se ubicó en el modelo social de las representaciones sociales. El referente empírico se obtuvo mediante observaciones, cuestionarios y entrevistas y el análisis de los datos se realizó utilizando las técnicas de analogía y similitud. La investigación se realizó con profesores de educación básica, adscritos a escuelas públicas del sureste del Distrito Federal en las delegaciones de Tláhuac, Iztapalapa y Xochimilco, en México. Y se encontró que la institución educativa constituye la mediación principal en el tipo de representaciones sociales que sobre la educación ambiental elaboran los profesores, asimismo que esas representaciones ejercen una influencia en la práctica de la educación ambiental que desarrollan los profesores y, con ello, en la cultura ambiental que se promueve en el ámbito escolar.

Por otro lado, en un estudio realizado por Martha de Alba (2004a) sobre los mapas mentales de la ciudad de México, en un intento de aproximación psicosocial en el estudio de las representaciones, se plantean como objetivo estudiar las representaciones cartográficas de la ciudad para conocer el contenido y la estructura de los mapas mentales de los residentes y los elementos socioculturales que lo nutren; analiza la representación de la ciudad de México desde una perspectiva espacial; igualmente examina los lugares que constituyen la imagen de la ciudad y la manera en que estas se estructuran en el espacio representado; Para tal fin recogió una muestra de residentes de diferentes delegaciones del distrito federal (hombres y mujeres entre 25 y 55 años, que realizaban alguna actividad remunerada, de nivel socioeconómico medio y con distintos niveles de escolaridad: bachillerato, licenciatura y postgrado).

Utilizando el método de Mapas Mentales y la técnica estadística ALCESTE², obtiene como resultado que los habitantes de la Ciudad de México han construido imágenes las cuales dependen en gran medida con la forma y estructura urbana, así como de los componentes históricos de los lugares, siendo un factor de gran importancia la relación o la experiencia con el espacio, así como de las características propias del sujeto social (De Alba, 2004a).

En otro estudio, De Alba (2004b) utiliza una muestra de 60 residentes, encuentra que existen distintas lógicas de construcción de las representaciones socioespaciales, la práctica cotidiana del espacio urbano, la importancia del significado histórico de diversos sitios de la ciudad principalmente en el centro y la división político-administrativa de los mapas oficiales del Distrito Federal. Sus resultados se centran en el Distrito Federal con exclusión de la periferia.

Lehmann, Valencia y Llano (2004) en su investigación, desarrollan una cartografía del imaginario urbano de Santiago de Chile, a partir de la relación establecida entre los discursos emanados desde la institucionalidad pública, privada y académica con las expresiones materiales y simbólicas de la cultura popular urbana cotidiana (Lehmann, y otros, 2004). La aproximación al tema del estudio fue caracterizada como cartografía, en tanto el proyecto implica un recorrido por diversos territorios, discursivos, simbólicos y materiales, con el fin de establecer coordenadas que permitieron caracterizar los “decires” y “haceres” de la ciudad (Lehmann y otros, 2004).

Por otro lado, González (2001) en su trabajo de Grado para optar a los títulos de Psicóloga y Antropóloga, describe las imágenes de ciudad construidas por un grupo de niños y niñas bogotanos, según sus experiencias como usuarios del espacio urbano y como portadores de un marco de referencia sociocultural.

En un estudio de caso, la mencionada autora categoriza la identidad y equivalencia que el niño(a) utiliza para construir sus imágenes de Bogotá y de los lugares específicos (elementos de ciudad). Identifica las actividades y acontecimientos que ocurren en la ciudad y que aparecen en las imágenes; da cuenta de la manera en que el niño(a) se relaciona afectivamente con la ciudad, sus lugares y sus actores, así como de los juicios y estereotipos que tiene sobre estos, y además da a comprender como algunas dinámicas de la ciudad

² El método ALCESTE: Análisis Lexical de Coocurrencias de Enunciados Simples de un Texto.

contemporánea se manifiesta en la construcción que hacen los niños de las imágenes de la ciudad y sus lugares.

Por otro lado, Jong (1999) en un estudio realizado teniendo en cuenta a las representaciones sociales y las relaciones sociales con el sujeto y el medio, plantea que la categoría Representación constituye la proyección en el mundo interno de los fenómenos de la realidad, donde ese mundo interno reviste una forma dramática, una trama argumental desde la cual el sujeto interpreta la realidad y orienta su acción en el mundo externo. Para este investigador el sujeto de la praxis es un sujeto esencialmente cognoscente, no solo se es en cada aquí y ahora el punto de llegada de una experiencia vincular-social sino también de una trayectoria de aprendizajes, donde el sujeto ha ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, una modalidad cotidiana de relación con la realidad que implica también la relación consigo mismos y con los otros y hasta con su espacio físico o ambiental.

3. METODOLOGÍA

En la presente investigación se admite que un fenómeno permite diversas interpretaciones; esta perspectiva representa el punto de partida del abordaje investigativo, el cual se fundamenta en el paradigma epistemológico de los enfoques Interpretativos, tipo **cualitativo**, sin embargo, también se aborda el tema desde una corriente positiva con procedimientos **cuantitativos**, integrando las dos perspectivas analíticas para dar cuenta de los resultados de manera que resulte clara para los lectores.

Cuando se dice que tiene la investigación un enfoque **cualitativo**, debe entenderse en sus bases fenomenológica, humanista y sociocrítica (Nocedo, Castellanos, García, Addine, González, Gort, Ruiz, Minujín y Valera, 2001), dirige su atención a aquellos aspectos no susceptibles de cuantificación, tal como los significados y procesos perceptivos que ocurren en el aparato cognitivo de los sujetos estudiados. En síntesis: la investigación pretende penetrar en el mundo personal de los sujetos, sustituyendo las acciones de explicación, predicción y control por las nociones de comprensión y significado, utilizando métodos cualitativos para el análisis de los resultados.

Cuando se habla que el estudio aborda el tema igualmente desde la postura **cuantitativa**, no hay que entenderla desde las escuelas o generaciones del neopositivismo lógico, del racionalismo crítico ni del popperianismo, en sus bases profundas y filosóficas. Cuando se habla de la postura cuantitativa (empírico-analítico) se refiere a la relación distante entre el investigador y lo investigado, lo que contribuye, desde éste paradigma, a la objetividad de los resultados (Nocedo y otros, 2001, p.7).

Al mismo tiempo es cuantitativa en la medida que elabora descripciones características (ver Tipo de Investigación, ítem 3.2) y regularidades del fenómeno estudiado, apoyándose en técnicas estadísticas para el procesamiento y análisis cuantitativo de la información.

En síntesis, el presente estudio se basa en la complementariedad epistemológica.

3.1. MÉTODO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

No obstante lo anterior, definiendo una posición al respecto de la presente investigación, se adoptó la que mejor se ajusta a los objetivos temáticos y metodológicos, tal es el caso de la posición de Martínez (2006), quien aporta significativamente al surgimiento del “Paradigma Emergente”, de cuyas bases teóricas se derivan los métodos que se siguieron en el proceso analítico del tratamiento e interpretación de los resultados: el **método** de la presente investigación es **integrador** en cuanto es modular, estructural, dialéctico, gestáltico, estereognóstico, interdisciplinario, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se *define* por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su *red de relaciones* con todos los demás. De esta forma, se propone los siguientes dos principios del método que se siguen en el análisis de los resultados y en el tratamiento de los mismos:

1. Coherencia estructural y sistémica: En la investigación podrá comprobarse que todas las etapas están relacionadas con la macroestructura metodológica. Las técnicas utilizadas (como se verá) exigen un análisis global y que se relacionan con la Unidad de Análisis, más que única y exclusivamente al paradigma reinante.

2. Inteligibilidad. Es una propiedad de las variedades dialógicas de las técnicas, procedimientos y teorías que apoyan la metodología y el método, pues al final de todo, el documento presente (informe de investigación) “hablará” por sí solo, para el lector, haciéndose necesario que la intersubjetividad (del lector, de las técnicas, teorías y procedimientos) se ponga a dialogar haciendo claro los conceptos.

Por otro lado, en la interrelación entre Investigador y Objeto de Investigación, las observaciones y mediciones que se realizaron se consideran válidas mientras constituyen representaciones auténticas de la realidad social. Sin embargo, los resultados presentados no podrán constituir conclusiones generalizables, pero sí pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

De esta forma, la complejidad del fenómeno estudiado que es elaborada y mostrada teóricamente en el marco conceptual, necesariamente conlleva a lo oportuno de abordar metodológicamente la investigación a partir de la aproximación o perspectivas de análisis que se encuadran en el Marco de lo Social, donde la misma tiene muchos propósitos, uno de los cuales es la descripción (Babbie, 2000, p. 72); pues, desde la perspectiva de éste autor, “la

descripción es un objetivo de la investigación social” (p. 72), por tanto, el **Tipo** de Investigación es **Descriptivo-Exploratorio**.

3.2. CATEGORÍAS O VARIABLES DE ESTUDIO

La categoría o variable principal es la “Representación Social”, entendida en el presente estudio como un continente epistémico, un todo cognitivo, susceptible de ser segmentado en su análisis e interpretación³, con características propias que la definen y que tienen un Contenido, una Organización y un Significado concreto individual, aunque compartido socialmente, producidos por los sujetos en el discurso oral o escrito, o en su Referido Semántico.

Podrá verificarse en el ítem 1.3 (objetivos), que los conceptos de: **Referido Semántico, Conocimiento, Actitud, Percepción, Contenido, Organización y Significado**, propios de los objetivos específicos, son precisamente los segmentos medibles del “todo cognitivo” (Representación Social) plasmado en el objetivo general y que se constituye como se dijo renglones anteriores, en la variable o categoría principal de estudio. Es por esto que no se puede perder de vista el **método integrador** de la presente investigación en cuanto es modular, estructural, dialéctico, gestáltico, estereognóstico, interdisciplinario, donde todo afecta e interactúa con todo, donde cada elemento no sólo se *define* por lo que es o representa en sí mismo, sino, y especialmente, por su *red de relaciones* con todos los demás.

En este orden de ideas, dos atributos esenciales tiene la representación social en el presente estudio: **Medio Ambiente y Educación Ambiental**. Estos dos elementos podrían ser considerados “atributos de la representación social”⁴ y estas serían las definiciones que podríamos hacer de ellas:

³ Desde los postulados de Jodelet (1984), Durkheim (1996), Ceirano (2000) y otros autores presentados en el Marco Conceptual, se puede inferir que el **conocimiento**, la **actitud** y la **percepción** son segmentos medibles de una representación social, y dichos “segmentos” son utilizados en el presente estudio para hacer mejor entendible las Representaciones Sociales.

⁴ La Representación Social en sí misma es un constructo teórico, la cual ya puede ser considerada un enfoque investigativo de la Psicología Social, por esto cuando se dice que tiene dos atributos, es necesario hacer uso de la gramática para definir el término “atributo”: Ferrater (1979) lo define como la construcción de elementos gramaticales unidos por medio de un adjetivo, que expresa cualidad de un sustantivo o de un verbo sustantivado o de una proposición o de un complemento. De esta forma, Representación Social por sí misma representa el verbo sustantivado o proposición que necesita de su atributo para ser comprendido y analizado en el abordaje investigativo. Por tanto los atributos de la representación social son: Medio Ambiente y Educación Ambiental.

Medio Ambiente. Concebido como un compendio de factores naturales, sociales y culturales que interaccionan con la vida del hombre en sus dimensiones material y psicológica (Navarro, 2005; Rodríguez, U., 2006; Rodríguez, Cortés y Varela, 2007).

Educación Ambiental. Definida por sí misma, cuyo significado se desprende de los factores socio-culturales y socio-educativos de un momento histórico que apunta al desarrollo humano en todas sus dimensiones. Educación Ambiental se concibe entonces como la guía o compendio de procesos dirigidos hacia la comprensión y sostenibilidad de los factores naturales, sociales y culturales que interactúan con la vida del hombre en sus dimensiones material y psicológica.

De esta forma, siguiendo la línea de razonamiento que se trae, operativamente pueden considerarse dos variables⁵:

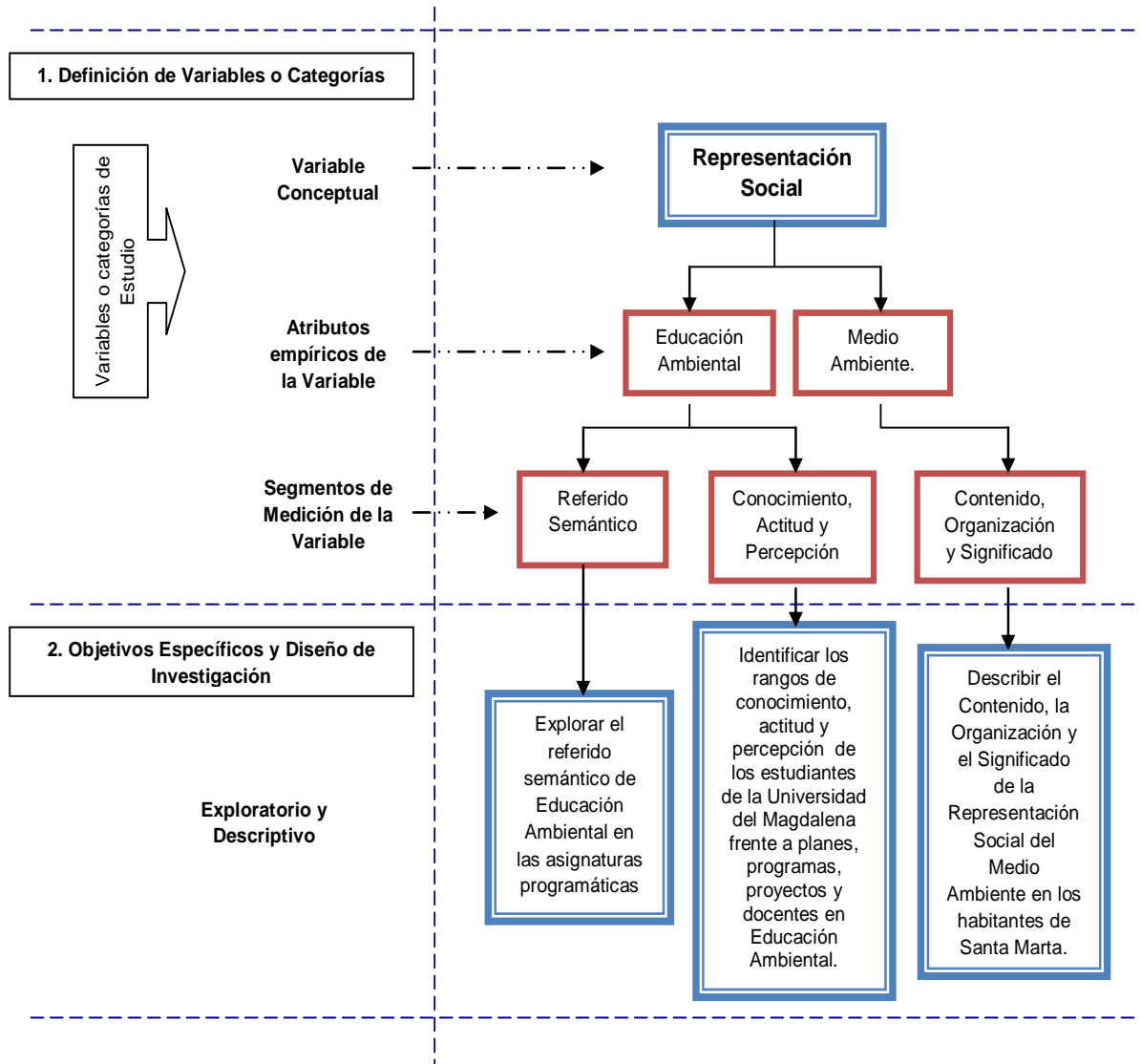
Representación Social del Medio Ambiente. Se midió por medio de la técnica de Asociación Libre y un cuestionario de 13 ítems con 32 dimensiones de respuesta, donde se asume u operacionaliza a la Representación Social como un todo semántico con Contenido, Organización y Significado lexicográfico.

Representación Social de la Educación Ambiental. Se midió con una escala de representación social del medio ambiente de 24 ítems con faceta común de 5 niveles, donde se asume u operacionaliza a la representación Social desde los conceptos de Actitud, Percepción y Conocimiento.

El siguiente esquema muestra lo anteriormente expuesto; integra como se concibe en el estudio la variable conceptual y como se relaciona operativamente los atributos empíricos de la variable sus segmentos de medición; al mismo tiempo muestra la integración de estos elementos con los objetivos específicos y el diseño de la investigación:

⁵ Entiéndase esto como una presentación didáctica para comprender mejor la ruta operativa del estudio, no siendo propiamente dicho la forma gramatical de los objetivos específicos.

Representación Social del Medio Ambiente y la Educación Ambiental. Estudio en la Ciudad de Santa Marta, Colombia.



La tabla 1 permite identificar de forma integral como fue el proceso de operacionalización de los objetivos, mostrando el diseño utilizado por cada objetivo específico, las bases analíticas y la orientación teórica, las técnicas de procesamiento de la información, el espectro muestral y los instrumentos utilizados:

Tabla 1. Esquema Metodológico de la operacionalización de los objetivos específicos

Diseño por Objetivo Específico	Base Analítica y Orientación Teórica	Técnicas Y procesamiento	Espectro Muestral	INSTRUMENTOS
1. Exploratorio	Análisis de la Semántica Documental. Teoría del Discurso	Análisis de Contenido - SPSS 15,0 - M. Excel 2007	1643 Asignaturas	Ninguno
2. Descriptivo	Análisis Descriptivo por categorías asociadas a la RS. Teoría de Facetas	Cuestionario Tipo Likert . SPSS 15,0	120 Sujetos	Escala de Representación Social de la EA (24 ítems con faceta común de 5 niveles) Confiabilidad Alpha: 88%.
2. Descriptivo	Análisis Prototípico y Lexicográfico. Teoría del Discurso	Asociación Libre Cuestionario de preg. cerradas y abiertas. Método Vergés SPSS 15,0 M. Excel 2007.	92 sujetos	Cuestionario RS-MA 13 ítems con 32 dimensiones de respuesta

3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

La **Unidad de Análisis** en el contexto general de la Investigación, desde las categorías ya descritas, es la **Unidad Semántica y lexicográfica** del Ambiente (como **Categoría Social**), surgida del extracto prototípico de los sujetos estudiados desde la orientación que brinda la Representación Social (como **Categoría Psicológica**), por ser esta la fuente analítica de comprensión científica propuesta en la presente investigación, sustentada en la Educación Ambiental (como **Categoría Educativa**). De esta manera, es importante tener en cuenta que la Unidad de Análisis sustenta la forma didáctica de escoger la muestra, siendo este el punto de inserción para el esquema novedoso de la metodología planteada y la recolección de la información.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

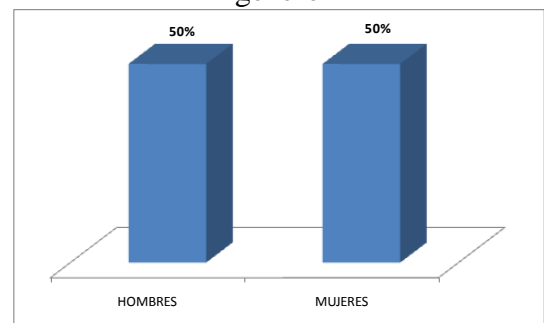
La población objeto de estudio estuvo constituida por hombres y mujeres mayores de 17 años, habitantes de la Ciudad de Santa Marta. Tres categorías del Sujeto fueron tenidas en cuenta: Género, Edad y Nivel de Formación, como mera opción didáctica de describir los sujetos participantes, pues se debe tener en cuenta que la Unidad de Análisis es la **Unidad Semántica y lexicográfica** de una **Categoría Social** (el ambiente) y no los sujetos mismos, aunque sin sujetos no haya investigación. Esto se permite a partir de lo sustentado en los principios del método expuestos en el párrafo 3.3.

En cuanto al género de los sujetos, la muestra se distribuyó en un 50% para hombres y mujeres respectivamente, con una frecuencia total de 212 sujetos (ver tabla 2 y figura 1).

Tabla 2. Distribución por género

ESPECTRO MUESTRAL	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
	Frec.	%	Frec.	%	
Escala de RS-MA	76	63%	44	37%	120
Asociación Libre y Cuestionario MA	30	33%	62	67%	92
Sub-Total	106	100%	106	100%	212
TOTAL	106	50%	106	50%	

Figura 1. Distribución porcentual por género



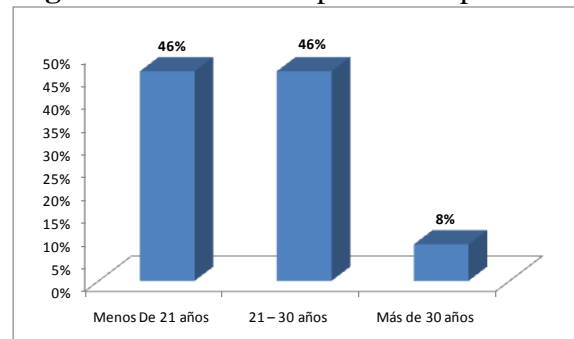
Las representaciones sociales fueron estudiadas a partir de la Escala de Representación Social del Medio Ambiente (Escala RS-MA, ver anexo 1), los sujetos que participaron fueron 120 (63% hombres y el 37% mujeres) (ver tabla 1 y figura 1). Y los que participaron del estudio de Asociación Libre y Cuestionario de Representación Social del Medio Ambiente (ver anexo 2) fueron 92 sujetos (33% hombres y 67% mujeres).

En cuanto a las edades de los sujetos que participaron del estudio, el 46% tiene menos de 21 años de edad, el 46% se encuentra en un rango de edad entre 21 y 30 años, y el restante 8% tiene más de 30 años (ver tabla 3 y figura 2).

Tabla 3. Distribución por edades

RANGO DE EDADES	Frec.	%
Menos De 21 años	97	46%
21 – 30 años	97	46%
Más de 30 años	18	8%
TOTAL	212	100%

Figura 2. Distribución porcentual por edad

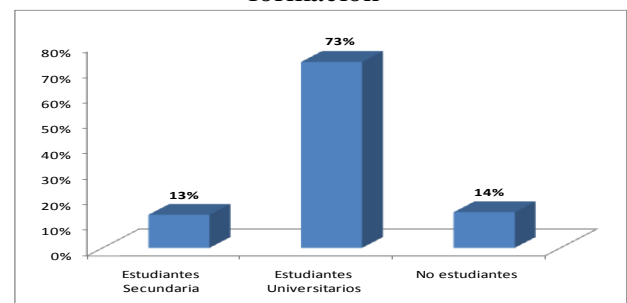


De otra parte, la distribución de los sujetos en cuanto al nivel de formación se dio de la siguiente forma: el 13% fueron estudiantes de secundaria, el 73% estudiantes universitarios y el 14% otros no estudiantes (ver tabla 4 y figura 3).

Tabla 4. Distribución por nivel de formación

Nivel de Formación	Frec.	%
Estudiantes Secundaria	27	13%
Estudiantes Universitarios	155	73%
No estudiantes	30	14%
TOTAL	212	100%

Figura 3. Distribución porcentual por nivel de formación



La selección de la muestra no obedeció al criterio de representatividad estadística, pues como ya se ha dicho, se parte de la hipótesis teórica de que todo conocimiento es, necesariamente, conocimiento social, y como plantea Jodelet (1984), las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, lo que inexorablemente significa que las representaciones que se dan en la mente individual no tienen un origen individual sino social (Rodríguez y López, 2005), por esto mismo, las representaciones sociales son

imágenes construidas en lo cotidiano debido a la relación sujeto-naturaleza, mediada socialmente, por tales razones la muestra fue homogénea desde éste punto de vista.

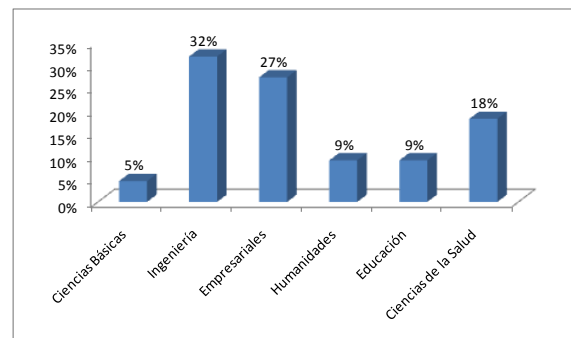
Por otro lado, teniendo en cuenta el objetivo específico de Explorar el referido semántico de Educación Ambiental en las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena, en esta fase exploratoria del estudio, se analizaron seis Facultades de la Universidad del Magdalena y sus respectivos programas.

Es de anotar que no se incluyó la Facultad de Estudios Generales por estar implícita en cada una de las demás, pues se analizaron todas las asignaturas y electivas ofrecidas por la Universidad desde primero hasta décimo semestre, donde las asignaturas que controla la Facultad de Estudios Generales también se analizaron (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución del número de Programas estudiados

FACULTAD	Frec.	%
Ciencias Básicas	1	5%
Ingeniería	7	32%
Empresariales	6	27%
Humanidades	2	9%
Educación	2	9%
Ciencias de la Salud	4	18%
TOTAL	22	100%

Figura 4. Distribución porcentual del número de Programas estudiados



De igual forma se decidió no incluir los programas de post-grado y de educación a distancia que ofrece la Universidad del Magdalena, para poder operacionalizar mejor los objetivos y por ser el espectro muestral representativo.

De esta forma, un solo programa corresponde a la Facultad de Ciencias Básicas, con el 5% del total estudiado, el 32% corresponde a la Facultad de Ingeniería, el 27% a la Facultad de Ciencias Empresariales, el 9% a la Facultad de

Humanidades y de Educación respectivamente y el 18% a la Facultad de Ciencias de la Salud (ver tabla 5 y figura 4).

1399 asignaturas fueron estudiadas, esto es, todas las que en el periodo 2009-I y II ofreció la Universidad del Magdalena, en los planes de estudio de primero a décimo semestre, y todas las electivas, que fueron 244 en total (integrales y profesionales) del mismo periodo e igualmente ofertadas.

La tabla 6 deja ver que del total de 1643 asignaturas estudiadas, incluidas las electivas, el 34% corresponden a la Facultad de Ingeniería, el 27% a la Facultad de Ciencias Empresariales, el 16% a la Facultad de Ciencias de la Salud, el 10% a la Facultad de Educación, el 8% a la Facultad de Humanidades y el 5% a la Facultad de Ciencias Básicas.

Tabla 6. Distribución interna y general de Asignaturas y Electivas estudiadas.

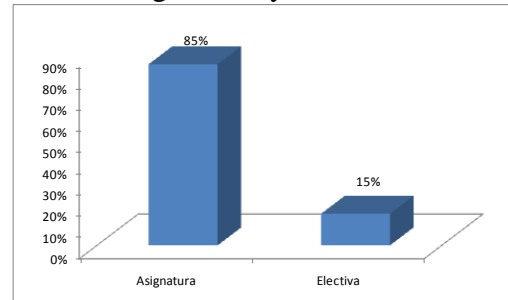
FACULTAD	Asignaturas		Electivas		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ciencias Básicas	54	4%	25	10%	79	5%
Ingeniería	478	34%	85	35%	563	34%
Empresariales	350	25%	93	38%	443	27%
Humanidades	114	8%	19	8%	133	8%
Educación	157	11%	6	2%	163	10%
Ciencias de la Salud	246	18%	16	7%	262	16%
TOTAL	1399	100%	244	100%	1643	100%

En general, como ya se mencionó, fueron un total de 1643 asignaturas programáticas estudiadas, distribuidas en un 85% de asignaturas que van de primero a décimo semestre, y 244 electivas integrales y profesionales con un porcentaje del 15% (ver tabla 7 y figura 5).

Tabla 7. Distribución General por Asignaturas y Electivas.

Categoría	Frec.	%
Asignatura	1399	85%
Electiva	244	15%
TOTAL	1643	100%

Figura 5. Distribución porcentual General por Asignaturas y Electivas.



3.5. INSTRUMENTOS

Como forma de operacionalización de las categorías de estudio, se diseñaron dos instrumentos que dan cuenta de los objetivos específicos, y por consiguiente del general, uno de ellos para la caracterización de la Educación Ambiental (siempre pensando en la representación social de los sujetos con respecto a ello) y otro específicamente para las representaciones Sociales del Medio Ambiente.

El primero de ellos: Escala de Representación Social del Medio Ambiente (ver anexo 1), se construyó a partir del fundamento de la Teoría de Facetas (Paramo y Dueñas, 2008; Paramo, 2009), la cual se presenta como un modelo teórico y de investigación orientado hacia una metateoría que provee una metodología que permite integrar el dominio de interés de la investigación, en este caso la caracterización de la Educación Ambiental, con el análisis de los datos de opinión que de este proceso se derivaron, ya que ofrece herramientas y procedimientos para analizar, estructurar y reestructurar los contenidos de la representación del medio ambiente.

Para Paramo y Dueñas (2008) y Paramo (2009) los conceptos y las técnicas desarrollados dentro de la Teoría de Facetas como los de: frases mapa, hipótesis regionales y Escalas Multi Dimensionales (EMD) permitieron el desarrollo de la investigación científica por la oportunidad que ofrece la teoría de dar una nueva mirada a la investigación sobre el comportamiento.

Adicionalmente a esto, la Teoría de Facetas ha replanteado el rol de la estadística tradicional en la investigación del comportamiento (Paramo, 2009), pues las observaciones no son aisladas o vistas como fenómenos aislados, por el contrario, las categorías o variables objeto de observación se ven como parte de un continuo comportamental, integrando los tres componentes de investigación según Guttman (1982, citado en Paramo, 2009) una hipótesis de correspondencia entre un sistema que define un universo de observaciones, un aspecto de la estructura empírica de dichas observaciones y una racionalidad para tal hipótesis⁶.

La presente investigación se ajusta a la filosofía de la Teoría de Facetas por sus herramientas prácticas para las distintas fases de la exploración científica: definición de los contenidos de investigación (del segundo objetivo específico), la formulación de hipótesis (aunque encubierta), diseño de cuestionario y análisis de datos en forma estadística.

Al mismo tiempo se establece la necesidad de la investigación empírica y la necesidad de la estadística pero teniendo presente que antes que la cuantificación sin sentido, es necesario la comprensión y definición exacta de lo que está siendo estudiado (Paramo y Dueñas, 2008; Paramo, 2009). Por tanto, como diría Donald (1995, citado en Paramo, 2009), es el conocimiento y el entendimiento sustantivo de la Educación Ambiental, el Medio Ambiente y las Representaciones Sociales, lo que ayudó a formular la definición precisa del universo de lo que se pretende investigar, siendo este lo que contribuye de forma significativa a la interpretación de los resultados.

La Teoría de Facetas define apriori un sistema para guiar las observaciones (Canter, citado en Paramo, 2009). Para el caso del presente trabajo, las observaciones se refieren al conjunto de opiniones manifestadas por los estudiantes sobre la Educación Ambiental que está siendo caracterizada en la institución, poniendo al descubierto los límites del área de operacionalización de los objetivos específicos.

⁶ Aunque en las investigaciones de corte Cualitativo no exigen la formulación de Hipótesis en su construcción metodológica, es de constatar que un sistema preestablecido existe en la mente del investigador que permite el reconocimiento de hipótesis de trabajo, aunque encubiertas, que demarcan una línea a seguir en la pesquisa a realizar; este es el caso de la presente investigación. La hipótesis de correspondencia del sistema que define el universo de observación, es la no existencia de una Educación Ambiental como programa establecido en la institución observada, que aunque no exige la rigurosidad precisa del análisis experimental, es una hipótesis de partida para la construcción del instrumento y el subsecuente análisis de los resultados.

Lo que primero se hizo fue definir el universo de contenido, identificando los principales componentes conceptuales de tal dominio a través de las facetas. Esas facetas prescriben precisamente los límites de la operacionalización, definen el universo de contenido y se usaron directamente para generar preguntas de un cuestionario acerca del fenómeno de interés, en este caso el de identificar los rangos de conocimiento, actitud y percepción de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a planes, programas, proyectos y docentes en Educación Ambiental. Se puede decir, entonces, con Browm, citado en Paramo (2009), que la faceta es una categorización conceptual que fundamenta un grupo de observaciones.

Existen tres formas de facetas:

1) *Las facetas de contexto*: describen lo que puede ser considerado el contexto del estudio o sus parámetros de población (ver tabla 8).

2) *Las facetas de dominio*: describen lo que podría considerarse el cuerpo del área de interés, en este caso los derivados conceptuales y empíricos de la Representación Social (ver tabla 8).

3) *Las facetas de Rango*: describen las posibles respuestas ante los estímulos suministrados por las facetas de dominio: la respuesta de la población (descrita por las facetas de contexto) ante el dominio (descritas por las facetas de dominio). Como el rango de cada ítem es ordenado en el mismo sentido (es decir, tiene el mismo significado en la base) éste es considerado Rango Común (ver tabla 8). Como el rango común define las posibles respuestas para el dominio, esta es una faceta importante para definir la naturaleza y definición del área de estudio.

Para el presente estudio, el rango común tiene que ver con el grado de acuerdo con diferentes afirmaciones que se derivaron de las facetas bajo estudio. El rango común sobre el cual se recogieron las opiniones están dentro de una escala Likert de cuatro puntos, que va desde Muy de Acuerdo hasta en Desacuerdo (ver tabla 8).

Como podrá verificarse, las Facetas especifican la relación lógica entre los elementos de ella y los elementos de las propias facetas, especificándose, en la faceta de dominio, la relación esperada con la teoría de las Representaciones Sociales y el objetivo específico de Identificar los rangos de conocimiento, actitud y percepción de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a planes, programas, proyectos y docentes en Educación Ambiental.

Esta relación y su operacionalización se estructura a través de la Frase Mapa. A partir de esto, se definen las facetas a trabajar, se establecen las diferentes combinaciones (ver tabla 9) que permiten especificar la cantidad de preguntas o escalas del cuestionario (ver tabla 10).

Tabla 8. Facetas de estudio.

F1: Faceta de Dominio	F2: Faceta de Contexto	F3: Faceta de Dominio	Faceta o Rango Común:
a. Conocimiento	a. Estudiantes de los últimos 5 semestres	a. Planes	a. Muy de acuerdo.
b. Actitud		b. Proyectos	b. De acuerdo
c. Percepción.		c. Programas.	c. Medianamente de acuerdo
		d. Docentes.	d. En desacuerdo

Frase Mapa: Cuál es el (conocimiento, actitud y percepción) que los (estudiantes de los últimos cinco semestres) tienen de (los planes, proyectos, programas y docentes en Educación Ambiental) de la Universidad del Magdalena?.

Tabla 9. Combinaciones

F1a.F2a.F3.a	F1b. F2a.F3a	F1c. F2a.F3a
F1a.F2a. F3b	F1b.F2a.F3b	F1c.F2a.F3b
F1a. F2a.F3c	F1b.F2a.F3c	F1c.F2a.F3c
F1a.F2a.F3d	F1b. F2a.F3d	F1c. F2a.F3d

La Frase Mapa se define según Shye en 1978 (Paramo, 2009) como una afirmación verbal del dominio y del rango de un mapeo incluyendo conectores entre las facetas a través del lenguaje ordinario. Es una forma concisa de especificar un universo de contenido: los componentes del dominio de investigación y la relación entre ellos, lo cual define un conjunto de hipótesis que requieren ser verificadas (aunque en este caso, no de forma experimental).

Tabla 10. Escala Resultante de las Combinaciones

Combinaciones	Subítem	PREGUNTAS
F1a.F2a.F3.a	1	Conozco muy bien lo que trata la Educación Ambiental
	2	Conozco a profundidad los temas, programas y métodos de la Educación Ambiental que brinda esta institución
F1a.F2a. F3b	3	Participo en proyectos de investigación en Educación Ambiental que se desarrollan en esta institución
F1a. F2a.F3c	4	Participo en los programas de intervención en Educación Ambiental que se desarrollan en esta institución
F1a.F2a.F3d	5	Los docentes de la institución ofrecen, dentro de los planes de estudio, temas relacionados con la Educación Ambiental.
F1a.F2a.F3d	6	Los docentes de la institución adelantan proyectos de investigación en Educación Ambiental.
F1a.F2a.F3d	7	Los docentes de esta institución adelantan programas de intervención en Educación Ambiental.
F1b. F2a.F3a	8	La formación de profesionales en Educación Ambiental sería pertinente en esta institución educativa debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.
F1b.F2a.F3b	9	Es importante la participación de los estudiantes en proyectos de investigación de Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.
F1b.F2a.F3c	10	Es importante la participación de los estudiantes en programas de intervención en Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.
F1b. F2a.F3d	11	Sería pertinente que los docentes de ésta institución recibieran formación en Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección y conservación del Medio Ambiente
F1b. F2a.F3d	12	Sería pertinente incentivar proyectos de investigación en Educación Ambiental en ésta institución
F1b. F2a.F3d	13	Sería oportuno incentivar programas de intervención en Educación Ambiental en ésta institución
F1c. F2a.F3a	14	La formación en Educación Ambiental es necesaria para todos los profesionales que se están formando.
F1c.F2a.F3b	15	La formulación y participación de proyectos de investigación en Educación Ambiental de los estudiantes de esta institución es pertinente debido a las necesidades medio-ambientales de estos tiempos.
F1c.F2a.F3c	16	La formulación y participación de programas de intervención en Educación Ambiental de los estudiantes de esta institución es pertinente debido a las necesidades medio-ambientales de estos tiempos.
F1c. F2a.F3d	17	Creo que es importante que la planta docente de ésta institución cuente con profesionales capacitados en Educación Ambiental.
	18	Creo que es importante que en los planes y currículos que ofrece esta institución se cuente con la Educación Ambiental.
F1c. F2a.F3d	19	Es importante que los Docentes e Investigadores formulen proyectos de investigación en Educación Ambiental.
F1c. F2a.F3d	20	Es importante que los Docentes e Investigadores formulen estrategias de intervención en Educación Ambiental.

Para el diseño del segundo instrumento: Asociación Libre y Escala de Representación Social del Medio Ambiente (ver anexo 2), se tuvo en cuenta la técnica de Asociación Libre⁷ de palabras, evocadas a partir de la palabra inductora “Medio Ambiente”, solo se necesita una frase que invita a declarar todas las palabras o expresiones que a los entrevistados se les ocurran cuando piensan en esta palabra inductora (ver pregunta número 5 y 6 del anexo 2). La hipótesis de partida de esta técnica de recolección de información es la existencia de un funcionamiento cognitivo a partir del cual “algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación”⁸ (Vérges, 1994, p.235, citado en Navarro, 2004, 2006, 2007). En efecto, el carácter espontáneo y proyectivo de esta técnica permite acceder a los elementos que hacen parte del universo semántico del objeto estudiado (Abric, 1994, citado en Navarro, 2007).

Por otro lado, Navarro (2009), expresa que existen cuatro niveles de interacción del individuo con su medio ambiente, teniendo fuertes implicaciones en la investigación medio ambiental; a partir de esta diferenciación, el medio ambiente puede ser considerado por los sujetos en esas cuatro dimensiones, de esta forma, las preguntas 7, 9, 11, 12 y 13 del cuestionario (ver anexo 2) se diseñaron teniendo en cuenta esa categorización. La pregunta número 8 hace referencia a una escala de valoración ambiental simple (Holahan, 2004; Rodríguez, U., 2007) y la pregunta 10 hace relación a la experiencia con el fenómeno estudiado.

Los niveles del ambiente definidos en el cuestionario (ver anexo 2) son:

⁷ **Asociación libre.** Es el método que deriva de la técnica del Psicoanálisis descrito por Sigmund Freud como la "regla fundamental". Consiste en que el analizado exprese, durante las sesiones terapéuticas, todas sus ocurrencias, ideas, imágenes, emociones, pensamientos, recuerdos o sentimientos, tal cual como se le presentan, sin ningún tipo de selección, sin restricción o filtro, aún cuando el material le parezca incoherente, impúdico, impertinente o desprovisto de interés. En la presente investigación se utiliza no con la rigurosidad de la Clínica Psicoanalítica, y sí como técnica valiosa para adentrarnos en el mundo cognitivo y universo semántico y lexicográfico de los sujetos estudiados, identificando el contenido de las representaciones sociales, que se establecen como esquemas mentales definidos socialmente. Esto se constituye en una síntesis de nuestra propuesta teórica que elaboraremos en trabajos posteriores y desde ahora le empezamos a llamar: “Esquema SocialCognitivo”

⁸ Ésta técnica específica será abordada en el ítem 5.11 (Técnicas de Tratamiento e Interpretación de Datos) cuyos fundamentos conceptuales particulares fueron tenidos en cuenta por tener un cuerpo teórico preciso, con un procesamiento de la información que la técnica suministra y registrada en una matriz como aparece en la Tabla 12 (Matriz de Análisis Prototípico y Categorical de Representación Social).

Nivel I: Micro-ambiente: espacio privado o individual.

Nivel II: Ambiente de proximidad: espacio semi-público.

Nivel III: Macro-ambiente: Espacio público.

Nivel IV: Ambiente global: Dimensión planetaria

3.6. VALIDEZ INSTRUMENTAL Y PRUEBA PILOTO

La Validez se define en función de la capacidad de un procedimiento de tener como efecto una respuesta correcta, es decir, el grado en que los resultados de una referida investigación son interpretados correctamente; esta es la definición que se asume en esta investigación (López, 2010). En este orden de ideas, la validez permite saber si en la investigación se observó realmente lo que se pensaba observar. En otras palabras, si los datos y medidas observados son las que se observaron y si los fenómenos están bien definidos. A este fenómeno de criterios de “verdad” se denomina Validez Interna (López, 2010).

Esta validez interna de la presente investigación está dada en la validez instrumental, teórica y estadística. Siguiendo a López (2010), la Validez instrumental, o validez pragmática o de criterios, se manifiesta cuando un procedimiento puede demostrar que las observaciones efectuadas contrastadas con otras generadas en un procedimiento alternativo pueden considerarse validas. Y la Validez Teórica, es entendida cuando un procedimiento puede demostrar claramente que el cuadro teórico corresponde exactamente a lo observado (López, 2010). Yendo más allá de la realidad aparente e instrumental, en esta pesquisa y su abordaje metodológico, se demuestra la relación consistente entre los objetivos de la investigación y la recolección de datos, siendo válido los resultados y confiable la utilización de los instrumentos y procedimientos.

Los instrumentos fueron sometidos a un pilotaje con el fin de establecer los criterios de ajuste para el instrumento final, tomándose una muestra de 100

sujetos los cuales no participaron de la investigación final. Cabe resaltar que el instrumento sobre Representación Social del Medio Ambiente, es una adaptación del utilizado por el Phd en Psicología Social y Ambiental, Oscar Navarro Carrascal, en su Tesis Doctoral sobre las Representaciones Sociales del Agua en Santa Marta, Colombia.

Los cambios realizados en el instrumento, después de realizarse la prueba piloto, fueron de estructura formal en la presentación de la Escala.

3.7. CONFIABILIDAD ESTADÍSTICA

El sistema interno de comprobación de fiabilidad o confiabilidad estadística consiste en el coeficiente de correlación al cuadrado y determina la homogeneidad del sistema de preguntas del instrumento; desarrollado a partir de las covarianzas promedio de la población muestral, determinando la dispersión estadística de la misma (Cronbach, 1951).

Las inferencias de este sustento es que para poder calcular la fiabilidad de un sistema de preguntas de un instrumento o Test, se debe tener en cuenta los siguientes dos requisitos: 1). Estar formado por un conjunto de ítems que se combinan aditivamente para hallar una puntuación global (tales puntuaciones se suman y su total es el que se interpreta). 2). Todos los ítems deben medir la característica deseada en la misma dirección. Quiere decir esto que cada una de las escalas deben tener el mismo sentido de respuesta (esto es, a mayor puntuación en la escala, mayor profundidad de la característica).

Estos factores o requisitos para utilizar un test de validación estadística, se conocen con el nombre de "**Homogeneidad del Sistema de Preguntas del Instrumento**". En este sentido, como dos instrumentos fueron trabajados en la presente investigación, se debe aclarar que uno de ellos no cuenta con los fundamentos o requisitos para medir su confiabilidad estadística, tal es el caso del instrumento o Escala de Representación Social del Medio Ambiente (anexo 2), sin embargo su validez es teórica, pragmática e instrumental.

El primer instrumento (Escala de Representación Social de la Educación Ambiental) por estar basada su construcción en la teoría de facetas, su validez teórica es suficiente, de cuyas bases reemplaza a la estadística tradicional, sin

embargo presentamos su análisis de confiabilidad para comprobar si la teoría de la teoría de facetas concuerda con los criterios prácticos de validez estadística.

El análisis de los 24 ítems con faceta común de 5 niveles, arrojó un porcentaje de Confiabilidad Alpha del 88%, lo que se establece su confiabilidad estadística.

Para verificar esta “**Confiabilidad Estadística**”, se utilizó el método de **Alfa de Cronbach** (1951). Éste método se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80 (Cronbach, 1951). Y entre más grande la muestra, más confiable será su cuantificación.

3.8. TÉCNICAS DE TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El tratamiento de los datos y su interpretación estuvo dado a través del abordaje del Análisis de Contenido, previamente elaborado por la Teoría del Discurso y la vinculación de la Técnica Verges para la comprensión de las Representaciones Sociales.

Para alcanzar el objetivo específico de Explorar el referido semántico de Educación Ambiental en las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena, se hizo un Análisis de la Semántica Documental a partir de la Teoría del Discurso; así mismo en el objetivo de Identificar los rangos de conocimiento, actitud y percepción de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a planes, programas, proyectos y docentes en Educación Ambiental, se hace bajo la técnica de Análisis Descriptivo por categorías asociadas a la Representación Social, basados en la Teoría de Facetas; a partir de las facetas de rango común

(ver tabla 8) las cuales presentan cuatro posibilidades de respuesta, se establecen los límites de rangos comunes de las facetas en estudio para el análisis e interpretación de los datos (ver tablas 17, 18 y 19). El límite inferior corresponde a los rangos de Nada y Casi Nada; el Límite Medio corresponde al rango Regular y el Límite Superior corresponde a los rangos Bastante y Demasiado (ver tabla 11).

Tabla 11. Límites de de Rangos Comunes de las Facetas de Estudio

RANGO COMÚN	
Límite Inferior:	NADA – CASI NADA
Límite Medio:	REGULAR
Límite Superior	BASTANTE – DEMASIADO

Para Describir la Organización y el Contenido de la Representación Social del Medio ambiente en los habitantes de Santa Marta, se tomaron los criterios de la técnica de Análisis Prototípico y Lexicográfico, también bajo la orientación teórica de la Teoría del Discurso.

De acuerdo con Piñuel (2002):

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p. 2).

Cuando se estudia a Piñuel (2002), puede darse cuenta el lector que el Análisis de Contenido, de hecho, se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales, adquiriendo una relevancia desconocida en el pasado a medida que se introdujeron procedimientos informáticos en el tratamiento de los datos. Incluso su propia denominación de análisis de “contenido”, lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado –e incluso a veces oculto– dentro de un “continente” (el documento

físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento a través de su penetración intelectual que los investigadores hacen del mismo, a partir de la aproximación de los sujetos en estudio.

En tal sentido, el análisis de contenido, aplicado a esos “continentes” materiales (en la expresión de Piñuel), busca fuera, no dentro el significado profundo, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los “continentes”, es decir, en la mente de los sujetos productores de los textos discursivos, esto es, en la mente de los participantes (esquemas socialcognitivos o representaciones sociales) de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido los documentos analizados.

Como señala Bardin (citado en Piñuel, 2002) “el análisis de contenido se convierte en una empresa de desocultación o revelación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (p. 4). Aunque esta perspectiva no sólo amplía el campo de estudio del análisis de contenido hacia la dimensión no manifiesta del texto, en cuanto que, dada su complejidad, exige tener en cuenta ciertas variables en el análisis a fin de que el texto cobre el sentido requerido para el analista. Esto sólo es posible si tal texto se abre –teóricamente hablando– a las condiciones contextuales del producto comunicativo, al proceso de comunicación en el que se inscribe, y por tanto a las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas⁹ de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece.

La comunicación y su quehacer es entonces un patrimonio cognitivo, un producto de la práctica comunicativa, que se almacena en la memoria de los sujetos y que se activa cuando estos entran a tomar parte de una interacción comunicativa en

⁹ Es necesario tener en cuenta, con el fin de sustentar aun más la coherencia interna en el procedimiento metodológico y estructura conceptual de la presente investigación, que cuando Piñuel (2002) habla de abrir el texto a las condiciones contextuales del producto comunicativo en el Análisis de Contenido, teniendo en cuenta las circunstancias Psicológicas, Sociales, Culturales e Históricas de la producción comunicativa, esto debe unirse a la concepción que de Medio Ambiente se hace en la presente pesquisa, el cual es concebido precisamente teniendo en cuenta esas cuatro variables, al mismo tiempo lo pertinente del estudio a partir de las representaciones sociales y de la operacionalización que ofrece la Técnica Vergel que se describirá más adelante.

forma de “esquemas preestablecidos”, que guían la construcción recursiva de nuestras “representaciones e inferencias” (Piñuel, 2002, p. 4). Esas representaciones, que son construidas socialmente, contienen datos que no sólo se refieren a las propiedades identitarias del sujeto, también a la posición que ocupan (estatus), a la función que desempeñan (rol) dentro de los grupos y organizaciones sociales, es decir, en su calidad de agentes de un sistema social, tanto como al medio en el que es influenciado y que también influye.

El Análisis de Contenido aquí expresado, tiene sus bases en la Teoría del Discurso¹⁰. Norman Fairclough, citado por Soage (2006) indica que el discurso es, en un sentido amplio, el “uso del lenguaje como una forma particular de la práctica social y, en un sentido más estricto, el lenguaje utilizado para representar una determinada práctica social desde un punto de vista determinado” (p. 47); Soage (2006) al mismo tiempo, dice que Teun van Dijk ofrece una serie de definiciones del término, que comprenden desde los objetos o muestras particulares, esto es, incidencias únicas que implican a actores sociales particulares en un escenario y contexto particular hasta un periodo, comunidad o cultura específicos, que se correspondería con la noción igualmente general, abstracta, social y compartida de ideología.

El discurso, para Norman Fairclough y Ruth Wodak (Soage, 2006) “además de ser socialmente determinado, es socialmente constituyente, puesto que constituye situaciones, objetos de conocimiento y las identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas” (p. 48).

¹⁰ Esto es lo que dice Soage (2006): “Una de las principales escuelas de análisis del discurso es la denominada simplemente Teoría del Discurso (*Discourse Theory*). Su texto fundador fue *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (1985), de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Sus ideas han sido desarrolladas y puestas en práctica en el programa de postgrado “Ideología y Análisis del Discurso” de la Universidad de Essex por autores como David Howarth, Aletta Norval y Yannis Stavrakakis. Howarth ofrece una visión general de la TD, que incluye las fuentes que han contribuido a su formación; El trabajo de la llamada Escuela de Essex se basa en una concepción maximalista del discurso: todo lo que constituye nuestra la realidad (cosas, sujetos, prácticas...) es objeto del discurso, puesto que sólo podemos aprehenderlo a través de un sistema de reglas construido socialmente y que le da significado: “*todos los objetos son objetos del discurso, puesto que su significado depende de un sistema de reglas y diferencias significativas construido socialmente*” (Howarth & Stavrakakis 2000: 3). Así, una montaña puede percibirse como un lugar donde ir de excursión, extraer minerales o protegerse de un ataque del enemigo (Laclau & Mouffe 1987: 85)” (p. 53).

Al utilizar el análisis de contenido en la representación social del medio ambiente y la educación ambiental, apoyados desde la Teoría del Discurso, vamos a mostrar que en un discurso extraído por medio de la técnica de asociación libre, hay reglas de formación de objetos (que no son las reglas de utilización de las palabras), reglas de formación de conceptos (que no son las leyes de la sintaxis) y reglas de formación de teorías (que no son ni deductivas ni retóricas), pues como diría Foucault en 1989, citado en Soage (2006) “estas reglas, utilizadas a través de una práctica discursiva en un momento dado, explican por qué se ve (u omite) algo; por qué se percibe bajo un aspecto determinado y se analiza a un nivel determinado; por qué una palabra se utiliza con un significado determinado en una frase determinada” (p.50).

Ahora bien, a partir de lo ya expuesto, que sustenta teóricamente el procedimiento utilizado, el tratamiento de los datos para definir más precisamente el abordaje interpretativo de la Técnica de Asociación Libre, en cuanto al Contenido y Organización de la Representación Social del Medio Ambiente, se hizo a través del llamado “Análisis Prototípico y Categorical de Representación Social” (RS), desarrollado por el profesor Pierre Vergès (1994, p.235; citado en Navarro, 2007).

Para la recolección de la información se propuso a los sujetos estudiados una tarea de Asociación Libre de palabras, evocadas a partir de la palabra inductora “Medio Ambiente”. La frase invita a declarar todas las palabras o expresiones que a los entrevistados se les ocurra cuando piensan en esta palabra inductora. La hipótesis de partida de esta técnica de recolección de información es la existencia de un funcionamiento cognitivo a partir del cual “algunos términos son inmediatamente movilizados para expresar una representación” (Vérges 1994, p.235, citado en Navarro, Oscar, 2004, 2006, 2007). En efecto, el carácter espontáneo y proyectivo de esta técnica permite acceder a los elementos que hacen parte del universo semántico del objeto estudiado (Abric 1994, citado en Navarro, 2007).

A partir de la lista de términos evocados, se realizó un análisis lexicográfico que pone en evidencia el “prototipo” de la representación (ver tabla 12), que busca descubrir la organización del contenido, cruzando dos indicadores: La frecuencia de aparición de los ítems en la población encuestada, con el rango de aparición de estos ítems (definido como el rango promedio calculado sobre el conjunto de la población), es decir, determinar si la palabra fue evocada en primer lugar, en segundo, etc (Navarro, Oscar, 2004; 2006; 2007). Este análisis genera una tabla de dos entradas (ver tabla 12).

Tabla 12. Matriz de Análisis Prototípico y Categorical de Representación Social

		Rango Medio	
		Débil	Fuerte
Frecuencia	Fuerte	Núcleo Central	Periférico 1
	Débil	Periférico 1	Periférico 2

La interpretación que se hace es que los elementos que tienen una alta frecuencia y débil rango promedio de aparición (porque fueron citados en los primeros lugares) son los elementos que hipotéticamente constituyen el núcleo central de la RS. Los elementos del periférico 1 ayudan a operacionalizar o contextualizar los elementos del núcleo central y tienen un grado de importancia en tanto o son palabras con una fuerte frecuencia de evocación (consensuales en el grupo) o fueron citadas en los primeros lugares, es decir, accesibles en el campo representacional. En el periférico 2 está la mayor cantidad de palabras que enriquecen el campo semántico de referencia del objeto, pero que están en último lugar en la escala jerárquica.

Estos indicadores ofrecen dos tipos diferentes de información: de un lado, una dimensión colectiva ya que se trata de términos fuertemente consensuales, y de otro lado una dimensión individual por ser de una distribución estadística hecha sobre la base del orden establecido por los sujetos. Basados en estos resultados se puede realizar un análisis de categorías que ponga en evidencia los temas o las unidades de sentido que organizan la Representación Social para los sujetos. En síntesis, esta técnica o método de tratamiento de los datos, permite la integración precisa de la perspectiva Cualitativa y Cuantitativa, no desde la visión reduccionista de la frecuentemente mal interpretada “complementariedad” y sí desde la óptica del paradigma emergente bajo aspectos integrales de investigación.

Además de esto, se utilizó el Programa Estadístico SPSS versión 15,0 para procesar la información referente a las variables de los sujetos y que no podían ser sometidas a la Técnica Vergés.

3.9. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolló siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Identificación y selección de la Muestra para establecer el conocimiento, la aptitud y percepción de la Educación Ambiental,

Fase 2. Análisis parcial de la información.

Fase 3. Análisis del referido semántico de Educación Ambiental en los programas académicos de la Universidad del Magdalena

Fase 4. Análisis parcial de la Información.

Fase 5. Selección de la Muestra y aplicación del Instrumento sobre representación social del Medio Ambiente.

Fase 6. Análisis parcial de la Información

Fase 7. Procesamiento de la información general a partir del método integrador.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A partir del principio metódico de “coherencia estructural y sistémica”, los resultados están organizados de tal forma que dan respuesta a los objetivos específicos.

4.1. Referido semántico de Educación Ambiental en las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena.

En cuanto a explorar el referido semántico de Educación Ambiental en las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena, se encontró lo siguiente:

De seis Facultades estudiadas, el total de asignaturas fueron 1643, donde solo 44 de ellas se refieren al Medio Ambiente, lo que quiere decir que solo el 2,7% de las asignaturas de la Universidad del Magdalena en todos los programas de todas las Facultades se refieren al Medio Ambiente (ver tabla 13).

Tabla 13. Distribución General de Asignaturas Referidas al Medio Ambiente

FACULTAD	Total asignaturas	Asig. Referidas al MA	Elect. Referidas al MA	Taotal referidas al MA	% Interno por Facultad	% GENERAL UNIVERSIDAD
Empresariales	443	6	5	11	2%	0,7%
Humanidades	133	1	0	1	1%	0,1%
Ciencias Básicas	79	3	6	9	11%	0,5%
Educación	163	3	0	3	2%	0,2%
Ingeniería	563	14	6	20	4%	1,2%
Ciencias de la Salud	262	0	0	0	0%	0,0%
TOTAL	1643	27	17	44	Promedio: 3%	2,7%

Al mismo tiempo se puede extraer de la tabla 13 que la relación porcentual interna de asignaturas referidas al MA es la siguiente: en Ciencias Básicas se analizaron 79, de las cuales 11 se refieren al Medio Ambiente (MA) para un porcentaje del 11%. En la Facultad de Ingeniería se analizaron 563 asignaturas, de las cuales 20 (4%) son referidas al MA.

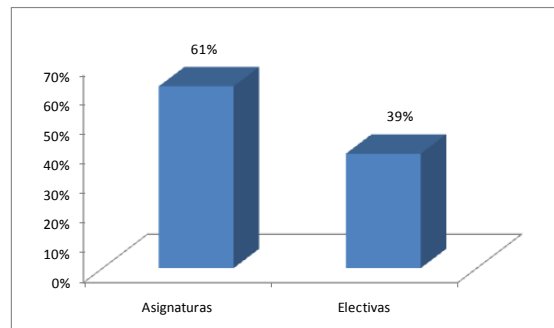
En la Facultad de Ciencias Empresariales 443 asignaturas se analizaron, donde solo el 2% hacen referencia al MA (11 asignaturas). En Humanidades se analizaron 133 asignaturas y solo aproximadamente el 1% hace referencia al MA, quiere decir que solo 1 asignatura es referida al MA. En Educación el 2% hacen referencia al MA, con un total de 163 asignaturas analizadas y solo 3 referidas al MA. Y sin duda el caso más preocupante es el de la Facultad de Ciencias de la Salud, donde, de 262 asignaturas analizadas, ninguna de ellas hace referencia al MA, esto, el 0%.

De las 44 Asignaturas que hacen referencia al MA, el 61% corresponden a asignaturas propiamente dichas (con una frecuencia de 27) y el 39% a electivas, sin hacer distinción entre integrales y profesionales (con frecuencia de 17) (ver tabla 14 y figura 6).

Tabla 14. Distribución Específica de Asignaturas Referidas al MA.

Asignaturas y Electivas	Frec.	%
Asignaturas	27	61%
Electivas	17	39%
TOTAL	44	100%

Figura 6. Distribución Específica porcentual de Asignaturas Referidas al MA.



Al mismo tiempo, la tabla 15 muestra la frecuencia y la relación porcentual en la distribución estadística discriminada por asignaturas y electivas, al tiempo que muestra dicha distribución a nivel general.

Se verifica, entonces, que a nivel general el 45, 4% de las asignaturas programáticas referidas al MA están en la Facultad de Ingeniería; el 25,4% de las referidas al MA se encuentran en la Facultad de Empresariales; el 20% de las referidas al MA se encuentran en la Facultad de Ciencias Básicas.

Esto quiere decir que el 90,8% de las asignaturas programáticas que se refieren al MA se encuentran en tres facultades. El 6,8% de las referidas se encuentran en la

Facultad de Educación; el 2,4% en la facultad de Humanidades y en la Facultad de Ciencias de la Salud el 0% (ver tabla 15).

Tabla 15. Distribución de asignaturas referidas al Medio Ambiente

FACULTAD	Asig. Referidas al MA		Elect. Referidas al MA		TOTAL	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Empresariales	6	22%	5	29%	11	25,4%
Humanidades	1	4%	0	0%	1	2,4%
Ciencias Básicas	3	11%	6	35%	9	20,0%
Educación	3	11%	0	0%	3	6,8%
Ingeniería	14	52%	6	35%	20	45,4%
Ciencias de la Salud	0	0%	0	0%	0	0,0%
TOTAL	27	100%	17	100%	44	100%

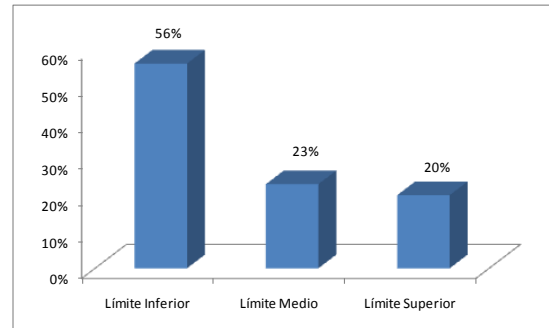
4.2 Rangos de Conocimiento, Actitud y Percepción de los Estudiantes de la Universidad del Magdalena Frente a Planes, Programas, Proyectos y Docentes en Educación Ambiental.

Pasando al objetivo de identificar los rangos de conocimiento, actitud y percepción de los estudiantes de la Universidad del Magdalena frente a planes, programas, proyectos y docentes en Educación Ambiental, se encontró que el 68% de los sujetos se encuentran en el límite inferior y el 23% en el límite Medio y el 20% se encuentran en el Límite Superior de Conocimiento (ver tabla 16 y figura 7).

Tabla 16. Distribución de Conocimiento de la Educación Ambiental.

CONOCIMIENTO		
LIMITES	Frec.	%
Límite Inferior	68	56%
Límite Medio	28	23%
Límite Superior	24	20%
TOTAL	120	100%

Figura 7. Distribución porcentual de Conocimiento de la Educación Ambiental.

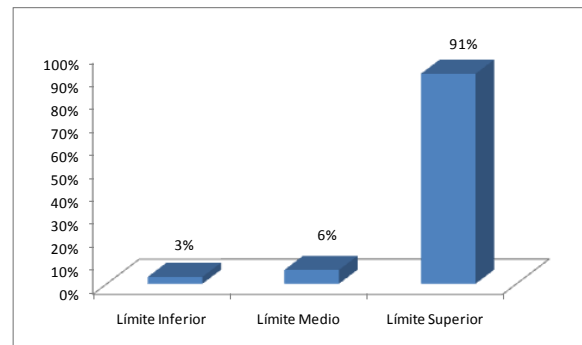


Por otro lado, en cuanto a describir la actitud que frente a la Educación Ambiental tienen los sujetos de estudio, se encontró que el 91% de la muestra se encuentra en el Límite Superior (ver tabla 17 y figura 8). Solo el 3% se ubica en el Límite Inferior y el 6% en el Límite Medio.

Tabla 17. Distribución de Actitud sobre Educación Ambiental.

ACTITUD		
LÍMITES	Frec.	%
Límite Inferior	4	3%
Límite Medio	8	6%
Límite Superior	108	91%
PROMEDIO TOTAL	120	100%

Figura 8. Distribución porcentual de Actitud sobre Educación Ambiental.



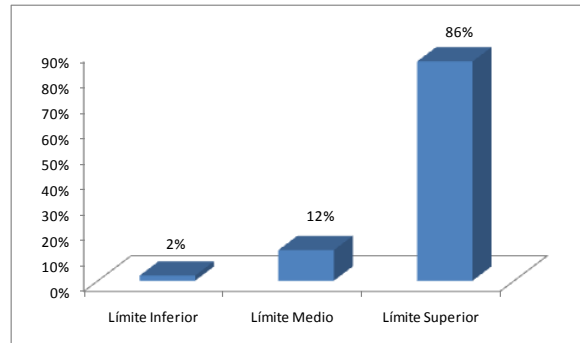
En cuanto a la descripción de la percepción que tienen los sujetos frente a la Educación Ambiental, los resultados arrojan que el 86% se encuentran en el Límite Superior, el 12% en el Límite Medio y solo el 2% en el Límite Inferior (ver tabla 18 y figura 9).

Tabla 18. Distribución de Percepción sobre Educación Ambiental.

PERCEPCIÓN		
LÍMITES	Frec.	%
Límite Inferior	3	2%

Figura 9. Distribución porcentual de Percepción sobre Educación Ambiental.

Límite Medio	15	12%
Límite Superior	102	86%
PROMEDIO TOTAL	120	100



4.3 Contenido, Organización y Significado de la Representación Social del Medio Ambiente en los Habitantes de Santa Marta.

En relación con el objetivo específico referido a la descripción del Contenido, Organización y Significado de la Representación Social del Medio Ambiente en los habitantes de Santa Marta, se puede señalar lo siguiente:

En cuanto al contenido de la Representación Social del Medio Ambiente que los habitantes de Santa Marta tienen construido, en el estudio se produjeron 513 palabras o expresiones (5,5 expresiones por sujeto)¹¹ de las cuales 165 son palabras diferentes, es decir, un promedio de 1,7 palabras diferentes por persona (ver tabla 19).

Tabla 19. Corpus inicial del Contenido de las RS del ME.

Sujetos Estudiados	92
Palabras Evocadas	513
Palabras diferentes	165
Promedio palabras evocadas por sujeto	5,5
Promedio palabras diferentes por sujeto	1,7

¹¹ Conviene aclarar que en esta fase del estudio participaron 92 sujetos (ver ítem 3,7 y tabla 2).

A partir de este primer corpus se realizó un análisis del prototipo de la Representación Social (RS) del Medio Ambiente, según la técnica Vergés (Navarro y otros, 2007), con el fin de reconocer la jerarquía de los elementos que la componen y su organización estructural, permitiendo comprender el sentido particular que para los sujetos sociales tienen de la RS del Medio Ambiente. Se extrae la coocurrencia de las palabras más significativas de las evocaciones de los sujetos, que corresponden al 63% de las evocaciones totales (ver tabla 20), ordenadas alfabéticamente.

Tabla 20. Coocurrencias de Palabras Evocadas

1: AGUA	11: ECOSISTEMA	21: RIOS
2: AIRE	12: ENTORNO	22: SALUD
3: ANIMALES	13: FAUNA	23: SELVA
4: ARBOLES	14: FLORA	24: SERES-HUMANOS
5: ATMOSFERA	15: HOMBRE	25: SERES-VIVOS
6: BIOSFERA	16: MARES	26: SUELO
7: BOSQUES	17: MONTAÑAS	27: TIERRA
8: CAPA-DE-OZONO	18: NATURALEZA	28: VEGETACION
9: CONTAMINACION	19: OXIGENO	29: VERDE
10: CULTURA	20: PLANTAS	30: VIDA

Se obtuvo luego el análisis de prototipicidad, un segundo corpus de 23 palabras (ver tabla 21), las más importantes para referirse al objeto de representación (este abordaje permite alcanzar la segunda variante del tercer objetivo, esto es, la Organización de la Representación Social del Medio Ambiente).

En primer lugar se descubrió que el núcleo central está formado por las palabras NATURALEZA, AGUA, AIRE, ANIMALES, CONTAMINACION, ÁRBOLES y TIERRA, haciendo referencia a la denominación que comúnmente se usa para nombrar al Medio Ambiente. Estas palabras expresan una condición general de la manera en que los sujetos perciben al Medio Ambiente.

Tabla 21. Prototipo (rango X frecuencia) de la RS del Medio Ambiente.

		Rango promedio				
		<3,5		≥ 3,5		
≥ 10	Frecuencia	NATURALEZA	52	2,365	MARES	20 3,550
		AGUA	24	3,167	SERES-VIVOS	20 4,050
		AIRE	23	2,957	RIOS	17 3,647
		ANIMALES	23	3,261	BOSQUES	15 4,733
		CONTAMINACION	21	3,429	FAUNA	11 4,364
		ÁRBOLES	16	2,813		
		TIERRA	12	2,417		
>5	Frecuencia	SUELO	5	2,800	FLORA	9 3,778
		SALUD	5	3,200	VIDA	9 4,000
					CAPA-DE-OZONO	8 3,875
					PLANTAS	6 3,500
					ENTORNO	6 3,667
					OXIGENO	6 4,333
					ATMOSFERA	5 4,000
					VEGETACION	5 4,000
					SERES-HUMANOS	5 5,200

En el periférico 1 (columna superior izquierda de la tabla 21) se encontraron otras denominaciones utilizadas para nombrar y categorizar al Medio Ambiente. Son denominaciones que expresan la diversidad de percepciones que hacen referencia al MA: una se refiere a MARES, otra a SERES VIVOS, otra a RIOS, otra a BOSQUES y otra a FAUNA.

La categorización que hacen los sujetos sociales se ve como una necesidad de reducir la complejidad de darle forma a lo que se conoce como lo que se desconoce, creando una visión coherente y clara de la realidad social para asimilarla. Se sabe también que éste proceso de categorización de las personas se hace a través de una simplificación, de una reducción abusiva de las características del objeto que va a permitir y justificar las generalizaciones (Navarro y otros, 2007).

A partir de esta interpretación útil y necesaria, un análisis de categorías es propuesto para conocer los temas que componen la Representación Social del MA

y que ayudan a identificar además del Contenido, toda la Organización de la RS del MA. Tres categorías surgieron inicialmente del análisis prototípico (ver tabla 22) organizando el sentido de las 23 palabras del prototipo.

Tabla 22. Categorías presentes en el Prototipo de la RS del MA.

NATURALEZA	GLOBALIDAD	VIDA
TIERRA	ENTORNO	AGUA
MARES	CONTAMINACION	AIRE
RIOS	SALUD	OXIGENO
BOSQUES		SUELO
NATURALEZA		CAPA DE OZONO
ANIMALES		ATMOSFERA
SERES-VIVOS		VIDA
PLANTAS		
ÁRBOLES		
SERES-HUMANOS		
FAUNA		
FLORA		
VEGETACION		

En cuanto al Significado de la Representación Social del Medio Ambiente, sin descuidar el contenido y organización de la misma, se puede ver que a partir de las tres categorías extraídas del prototipo, surgieron ahora cinco categorías definitivas que hacen referencia al significado del Medio Ambiente, su contenido y organización, en los sujetos estudiados (ver tabla 23) como un fenómeno de recursos naturales de la biosfera (ecosistema, mares, ríos, agua, capa de ozono, tierra, etc.), al mismo tiempo como degradación, contaminación, enfermedad, tala de árboles, sociedad, pertinencia, practica cultural, etc., en la categoría de “contaminación, sociedad, cultura” (ver tabla 23) se menciona la relación de los sujetos estudiados con el Medio Ambiente, como cuidado de la naturaleza, preservación. Otra categoría fue “Entorno y Medio Físico”, concibiéndose al Ambiente como lo relacionado con la ciudad y el entorno espacial donde se desenvuelven las personas.

Tabla 23. Categorías asociadas al análisis lexicográfico de la RS del MA.

CATEGORÍAS	OCURRENCIAS (No. Evocaciones)	% DE OCURRENCIAS
1-Naturaleza	206	40%
2-Recursos Naturales de la Biosfera	135	26%
3-Contaminación, Sociedad y Cultura	114	22%
4-Entorno y Medio Físico	25	5%
5-Vida	33	6%
TOTAL	513	100%

La tabla 23 deja ver que la categoría con mayor número de ocurrencias o evocaciones de palabras y frases es “Naturaleza”, con 206 palabras y un porcentaje del 40%, seguida de la categoría de Recursos Naturales de la Biosfera con 135 palabras y un porcentaje del 26%; en la categoría de Contaminación, Sociedad y Cultura 114 palabras fueron evocadas, con un porcentaje del 22%; En la categoría de Entorno y Medio Físico 25 palabras fueron evocadas, para un porcentaje del 5% y por último, en la categoría Vida, 33 palabras fueron evocadas, para un porcentaje del 6%.

Al mismo tiempo, ahondando en el tema del significado del Medio Ambiente propiamente dicho, a través de un abordaje cualitativo, se identificaron cinco categorías de significados del Medio Ambiente entre las diferentes respuestas dadas por los sujetos. 86 sujetos dieron significados y la categoría con mayor riqueza semántica es el Entorno en que se desenvuelve el hombre con el 45% de representatividad y 39 significados, de los cuales se pueden extraer frases como: “Entorno”, “todo aquello que nos rodea”, “entorno en que vivimos que influye tanto física, psicológica, social y culturalmente al hombre”, “entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas y sociedad en su conjunto”, “todo lo que nos rodea por eso debemos conservarlo y cuidarlo para así seguir disfrutando” (ver tabla 24).

En la categoría Naturaleza con 22 significantes y un porcentaje de representatividad del 26%, encontramos frases como: “naturaleza en General”, “naturaleza”, “conjunto de elementos abióticos y bióticos que integran la capa llamada biosfera”. En la categoría Espacio o Lugar, con un significativo de 11 y un porcentaje del 13% se encontraron frases como: “espacio que convivimos con los

demás seres vivos”, “lugar en que se encuentran todos los seres vivos” (ver tabla 24).

Tabla 24. Distribución de categorías y significantes del Medio Ambiente.

Categoría	Significantes	%
1-Entorno en que se desenvuelve el Hombre	39	45%
2-Naturaleza	22	26%
3-Espacio o Lugar	11	13%
4-Prácticas Negativas	7	8%
5-Vida	7	8%
TOTAL	86	100%

En la categoría de Prácticas Negativas, con un significativo de 7 frases (8%), se encontraron los siguientes significados: “contaminación de la tierra y agua”, “Falta de sentido de pertenencia”, falta de cuidado con el medio ambiente”. Y en la categoría Vida, con 7 significantes (8%), se encontraron las siguientes frases: “Vida”, “Salud y cuidado ambiental” (ver tabla 24).

Teniendo en cuenta los porcentajes positivos y representativos, los sujetos estudiados en su gran mayoría (93%) dicen que el Medio Ambiente se refiere a lo natural y el 63% a los animales y vegetales (ver tabla 25).

Tabla 25. Distribución por opinión a lo que se refiere el Medio Ambiente

	Lo Natural		Lo construido por el hombre		La cultura		La historia		Al hombre		Los animales y vegetales		Otros	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	6	7	61	66	75	82	81	88	57	62	34	37	90	98
Si	86	93	31	34	17	18	11	12	35	38	58	63	2	2
Total	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100

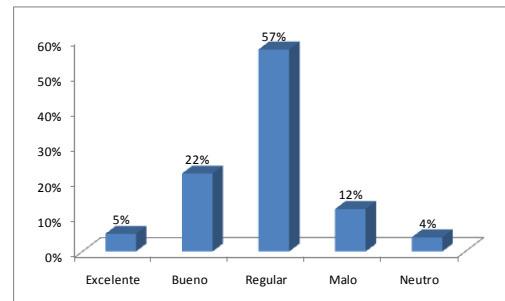
El abordaje investigativo permitió identificar que el 57% de los sujetos califican al ambiente como regular, el 22% lo consideran bueno, el 12% califican el Medio Ambiente como malo, el 5% lo califican como excelente y el 4% neutro (ver tabla

26 y figura 10). Estos elementos arrojados, contribuyen al logro de una comprensión más profunda acerca de las representaciones sociales del Medio Ambiente.

Tabla 26. Distribución de la Calificación del medio ambiente

Rango	Frec.	%
Excelente	5	5%
Bueno	20	22%
Regular	52	57%
Malo	11	12%
Neutro	4	4%
TOTAL	92	100%

Figura 10. Distribución porcentual de la Calificación del medio ambiente



4.4 Percepción de los Sujetos Frente a la Crisis Ambiental del Planeta y sus Contextos Inmediatos.

En cuanto a que los sujetos sienten la vida amenazada a causa de problemas medio ambientales en el barrio, en la ciudad, en el país y en el planeta, vemos el comportamiento entre las opciones SI y NO como muestra la tabla 27: el 59% de los sujetos consideran que no sienten la vida amenazada por causa de problemas ambientales en el barrio, sin embargo en un 89% consideran que en el planeta si está la vida amenazada.

Tabla 27. Distribución de sensación de vida amenazada por causa de problemas medio ambientales

	En el Barrio		En la Ciudad		En el País		En el Planeta	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	54	59%	38	41%	31	34%	10	11%
Si	38	41%	54	59%	61	66%	82	89%
Total	92	100%	92	100%	92	100%	92	100%

Al preguntarles a los sujetos si consideran que el barrio, la ciudad, el país, el planeta se encuentran en crisis ambiental, la tabla 28 muestra el comportamiento de las respuestas en las categorías Si y NO: El 64% consideran que no hay crisis ambiental en el barrio donde viven, pero en un 91% consideran que si existe crisis ambiental en el Planeta (ver tabla 28).

Tabla 28. Consideración de Crisis Ambiental

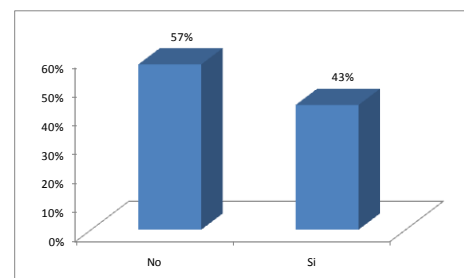
	En el Barrio		En la Ciudad		En el País		En el Planeta	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	59	64%	32	35%	33	36%	8	9%
Si	33	36%	60	65%	59	64%	84	91%
Total	92	100%	92	100%	92	100%	92	100%

Por otro lado, en un 57% los sujetos estudiados consideran que no han experimentado problemas de salud por causas medio ambientales, el restante 43% manifiestan que sí han experimentado tales problemas (ver tabla 29 y figura 11).

Tabla 29. Distribución por problemas de salud por causas medio ambientales

Rango	Frec.	%
No	52	57%
Si	40	43%
Total	92	100%

Figura 11. Distribución porcentual por problemas de salud por causas medio ambientales



De esos 43% que manifestaron haber experimentado problemas de salud por causas medio ambientales, dicen haber sufrido problemas de alergias y presión arterial alta, problemas respiratorios, de la piel, diarreas, dolores de garganta y de

cabezas, manchas en el cuerpo, problemas oftalmológicos, rinitis y virosis en general. Cuando se les preguntó a esos sujetos que presentaron tales problemas acerca de quiénes eran los responsables del problema en sus consideraciones, estos respondieron en su mayoría que “ellos mismos son responsables de los problemas de salud”, otros en menos frecuencia atribuyen la responsabilidad al “gobierno”, a la “tecnología”, a los “cambios de temperatura”, al “aire contaminado”, a la “contaminación en general”, a las “empresas prestadoras de servicio de recolección de basuras”, al “agua contaminada”, al “carbón”.

En ese mismo orden de ideas, los sujetos estudiados consideran que los responsables de la Crisis Ambiental actual son todas las personas (50%), el 54% atribuye responsabilidad a la humanidad, el 40% al gobierno; en un 17% se le atribuye responsabilidad a las organizaciones protectoras del medio ambiente, y en un 33% a todos los seres vivos (ver tabla 30).

Tabla 30. Distribución de responsabilidad la Crisis Ambiental

	Todas las personas		La humanidad		Gobierno, Estado		Org. protectoras del MA		Todos los seres vivos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	46	50	42	46	55	60	76	83	62	67
Si	46	50	50	54	37	40	16	17	30	33
Total	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100

Cuando se les preguntó a los sujetos a quien pertenece el Medio Ambiente, en un 80% consideran que a todos los seres vivos, el 22% dicen que al gobierno, al estado y a las organizaciones protectoras del MA respectivamente; el 45% dice que a la humanidad y el 38% a todas las personas (ver tabla 31).

Tabla 31. Distribución de pertenencia del Medio Ambiente

	Todas las personas		La humanidad		Al gobierno, al estado		A las Org. protectoras del MA		A todos los seres vivos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	57	62	51	55	70	76	72	78	18	20
Si	35	38	41	45	22	24	20	22	74	80
Total	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al revisar investigaciones previas en el campo de la educación ambiental es posible detectar el empleo de las RS, sin embargo, en el caso de nuestro país, esta situación resulta poco frecuente.

Desde el análisis del contenido de la RS del Medio Ambiente, se debe partir del reconocimiento del entorno como eje central en la construcción de la identidad social frente al problema ambiental, tomados de la RS que los sujetos tienen compuesto, organizado y estructurado en su relación con el Ambiente.

Una frase, que se convierte en categoría y significante, con gran fuerza semántica para la construcción de la relación sujeto-ambiente, fue de gran valía en el estudio: NATURALEZA, como fue señalado en las tablas 20, 21, 22, 23, 24 y 25, aunque otras frases también son representadas.

De todo esto, a partir de la comprensión teórica de las Representaciones Sociales, como eje fundamental en Psicología Social, Psicología Ambiental y Educación Ambiental, puede entenderse como el producto de procesos psicológicos perceptuales y cognitivos mediante los cuales las personas comprenden, organizan e interactúan con el medio que les rodea, dándole un sentido, un significado (Reigota, 1995; Jong, 1999; González, 2001; De Alba, 2004b; Lehmann, Valencia y Llano, 2004; Flores, 2008; Flores, 2010;).

Es la representación que se hace una persona en su mente y que le permite la construcción tanto del proceso identitario, de pertenencia como de filiación con su entorno psico-bio-físico. Se entra así a la interpretación de la RS del MA entendida como *<toda imagen, figura o cosa que expresa otra, guiada bajo leyes que se dan entre los sujetos de forma común>* (Rodríguez, Cortés y Varela, 2007a).

Al establecer asociación de los resultados de la investigación, a partir de la jerarquía de la representatividad de las categorías en la construcción de la representación social encontrada, se verifica que la palabra NATURALEZA y todo lo que ella encierra, es el significante de mayor carga semántica alrededor de la cual los sujetos samarios estudiados construyen su identidad social y su relación con el ambiente, lo que quiere decir, a partir de la clasificación presentada por Reigota (1995), que la Representación Social del Medio Ambiente y la Educación

Ambiental en los sujetos estudiados es de tipo Naturalista, de la misma forma que encontraron los investigadores Flores (2008), Terrón (2008), Luiz, Amaral y Pagno (2009) y Flores (2010).

Marcos Reigota (1995) clasificó por primera vez las RS del medio ambiente más comunes en naturalistas, globalizantes y antropocéntricas. Si bien la investigación de este autor (Reigota) se realizó con maestros en Ciencias Naturales de la quinta serie de educación básica, se encuentran elementos en común con las RS del medio identificadas en los estudiantes del presente estudio.

Las representaciones sociales de tipo naturalistas contienen al ambiente natural en sus principales componentes; predomina el término naturaleza, elemento del que dependen las distintas formas de vida. El medio ambiente es entendido como naturaleza. Caracteriza a este tipo de RS un modelo unilineal y teleológico presente en la enseñanza de la biología (Flores, 2010). Aunque este modelo no corresponde a la educación ambiental (Reigota, 1995; Flores, 2010) se reconoce que es el más común entre los estudiantes y hace posible explicar los problemas del medio ambiente.

En las representaciones naturalistas predomina una visión del dominio sobre la naturaleza; de forma implícita se encuentra una racionalidad instrumental, basada en la suposición de que los seres humanos tienen la capacidad para modificar en su beneficio el medio ambiente natural (Flores, 2010).

Por otro lado, complementando el tema de la Educación Ambiental y su representación social en los estudiantes de la Universidad del Magdalena, los datos obtenidos quieren decir que a nivel general, con preponderancia del Límite Inferior, los estudiantes manifiestan conocer NADA o CASI NADA las políticas de Educación Ambiental, no habiendo recibido formación sobre Educación Ambiental en esta institución. Nada o Casi Nada Conocen los temas, programas y métodos de la Educación Ambiental que brinda La Universidad del Magdalena.

En el mismo rango manifiestan participar Nada o Casi nada en proyectos de investigación, programas de intervención y/o jornadas pedagógicas relacionadas a la Educación Ambiental. Los estudiantes estudiados dicen tener Nada o Casi Nada de Conocimiento de que los docentes de esta institución ofrezcan temas relacionados con la Educación Ambiental, adelanten proyectos de investigación y/o programas de intervención.

Por su parte, al mismo tiempo los datos obtenidos indican que los estudiantes de la Universidad del Magdalena consideran como bastante o demasiado pertinente la formación de profesionales en Educación Ambiental en esta institución educativa, igual que la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y programas de intervención en Educación Ambiental, debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.

Al mismo tiempo consideran bastante o demasiado importante la pertinencia de que los docentes de la universidad del Magdalena recibieran formación en Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección y conservación del Medio Ambiente.

De la misma manera, consideran bastante o demasiado pertinente en un 91%, que en la Universidad del Magdalena se promovieran proyectos de investigación y programas de intervención en Educación Ambiental, debido a la crisis actual de naturaleza ambiental.

Los resultados de esta manera presentados muestran que los sujetos en buena medida (86%) consideran que la formación en Educación Ambiental es necesaria para todos los profesionales que se están formando; al mismo tiempo que la formulación y participación de proyectos de investigación y programas de intervención en Educación Ambiental de los estudiantes de la Universidad del Magdalena es pertinente debido a las necesidades medio-ambientales de estos tiempos.

Así mismo, los estudiantes ven como importante que la planta docente de ésta institución cuente con profesionales capacitados en Educación Ambiental, igualmente que en los planes y currículos que se ofrecen se cuente con la Educación Ambiental, y que los Docentes e Investigadores formulen proyectos y estrategias de intervención en lo relacionado con la Educación Ambiental.

La definición de Medio Ambiente debe ser considerada como un compendio de factores naturales, sociales y materiales que afectan la vida física y psicológica del hombre lo que permite identificar en el Medio Ambiente un conjunto de aspectos que hacen referencia no solo a lo natural, también a lo construido, a la cultura, a lo físico: De este modo, si el estudio muestra que la representación social del medio

ambiente y la educación ambiental es de tipo naturalista, se comprenderá por qué algunos sujetos no tengan el sentido de pertenencia al respecto de las prácticas proambientales para cuidar el planeta.

Por otro lado, la tabla 30 muestra que el 80% de los sujetos consideran que el planeta pertenece a los seres vivos, sin embargo en un 57% consideran que no pertenece a todas las personas, lo que deja ver que el significado de estas dos frases son diferentes; y si no es de las personas, entonces no hay sentido de pertenencia, o el mismo es pobre.

Si relacionamos los resultados de la tabla 27 con los de la tabla 28, se puede notar que los sujetos tienen la sensación que la vida en general está amenazada por causa de problemas ambientales a nivel Planetario (89% de las consideraciones) sin embargo consideran que en el barrio donde viven no está amenazada en un 59%; al mismo tiempo consideran que en los barrios donde viven no hay Crisis Ambiental en un 64% pero consideran que el Planeta está en Crisis Ambiental en un 91%.

Haciendo la relación de los resultados encontrados a partir de los objetivos específicos, esto es, siendo las Representación Social del Medio Ambiente de tipo naturalista, donde se excluye al hombre de los demás seres vivos de la naturaleza, al percibir los sujetos la Crisis Ambiental a nivel planetario y no del nivel de microambiente y de proximidad, se comprende aun más por qué la crisis va en aumento a pesar de las diferentes estrategias para la preservación del medio ambiente.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el sujeto identifica el elemento representacional antes descrito en su relación con el ambiente, y por lo tanto, lo dota de un sentido, se comprende el por qué perciba amenaza ambiental no en el barrio y si en el planeta, pues su relación está dada con el ambiente por aspectos naturales y no de la vida urbana.

Se puede afirmar entonces, en cuanto al contenido, organización y significado de la RS del MA, que el concepto “Naturaleza” resulta ser el más representativo relacionado a la relación persona-ambiente.

Esto se explica por el principio de organización de los elementos que componen una experiencia perceptiva y que los gestaltistas llamaron *Pregnancia*¹² (*Prägnanz*). Haciendo la respectiva relación, uno de los esquemas que permiten organizar la información proveniente del entorno: “proximidad”, las distancias cortas o los objetos de significación cercanos en el espacio mental o cognitivo, contribuyen a la percepción de grupos conceptuales unitarios, es decir, permite a las personas relacionar elementos que se encuentran relativamente cerca, lo cual lleva a pensar que ciertas categorías mencionadas, relacionadas con la naturaleza, serán tenidas en cuenta con mayor prevalencia por encontrarse cerca al espectro representacional, más que por poseer características o patrones unificados diferentes en el continente semántico, en el caso, las categorías de Recursos Naturales de la Biosfera, Entorno y Medio Físico, Vida, etc.

Al mismo tiempo, Jodelet (1984) considera que la noción de representación social involucra lo psicológico o cognitivo y lo social, fundamentando que el conocimiento se constituye a partir de las experiencias propias de cada persona y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos a través de la sociedad.

A partir de los planteamientos del Interaccionismo Simbólico, se considera al “lugar” como el escenario donde los grupos sociales interactúan y el entorno es un elemento más de la interacción, ya que este al ser dotado de significado, es un producto socialmente elaborado a través de la interacción simbólica (Blumer, 1982; Stryker, 1983). Entonces, se puede decir que *cualquier entorno urbano ha de ser analizado como un producto social antes que como una realidad física* (Rapaport, 1977, citado en Valera, 1996), de allí que los sujetos estudiados en constante interacción con ambientes construidos, considerando al ambiente como lo natural, no sientan su vida amenazada por la crisis ambiental pues su relación naturaleza-sujeto es mediada por condiciones no creadas por el hombre.

¹² Ley de la **pregnancia** (o ley de la buena figura o de la simplicidad), Una de las leyes de la Percepción, enmarcada en la teoría de la Gestal, la cual dice que a todo patrón estimular va a tender a percibirse con la forma resultante más simple de todas. Tomado de <http://www.antropos.galeon.com/html/percepcion.htm>, el 24 de abril de 2010.

6. CONCLUSIONES

De forma sintética pueden extraerse tres conclusiones fundamentales y una hipótesis, del presente estudio.

La primera de ellas es que la representación social del medio ambiente es de tipo naturalista, la cual no concuerda de forma exacta con los postulados básicos de la Educación Ambiental.

La segunda conclusión es que los estudiantes de la Universidad del Magdalena tienen poco conocimiento referente a los programas, planes, proyectos y docentes en Educación Ambiental que se desarrollan en la Universidad del Magdalena, lo que concuerda con los resultados encontrados en cuanto al referido semántico del Medio Ambiente de las asignaturas programáticas de la Universidad del Magdalena, esto es, solo el 2,7% de las asignaturas hacen referencia al Medio Ambiente.

Derivado de las dos conclusiones anteriores, la tercera conclusión es que la Universidad del Magdalena no cuenta con un esquema efectivo de Educación Ambiental; esquema pedagógico adecuado que impacte positivamente sobre la raíz del asunto: desarrollar comportamientos proambientales para evitar o minimizar la crisis ambiental mundial.

Esta última aseveración pueda ser quizá refutada por los ambientalistas que posiblemente existen en la comunidad académica de la Universidad del Magdalena, mostrando en el papel los ejes transversales en los diferentes planes y curriculum establecidos en la institución. Sin embargo, la nuestra es la posición de la evidencia investigativa, a partir de una ruta metodológica de resultados concretos y comportamentales. Pues así como el docente evalúa el rendimiento a través de una prueba específica, el esquema pedagógico adecuado de la Universidad del Magdalena que impacte positivamente sobre el desarrollo de comportamientos proambientales para evitar o minimizar la crisis ambiental mundial, fue evaluado (en primera instancia) bajo el análisis específico de los resultados de la presente investigación, que muestra la representación del medio ambiente de tipo naturalista (no siendo éste el esquema conceptual de la Educación Ambiental) así como el desconocimiento de parte de los estudiantes frente a los programas, planes, proyectos y docentes en Educación Ambiental que se desarrollan en la Universidad del Magdalena.

Como hipótesis extraída de las observaciones realizadas en el presente estudio, se consigna lo siguiente:

Los programas de Educación Ambiental en la Universidad del Magdalena no se aproximan en lo más mínimo a las Representaciones Sociales del Medio Ambiente de los Estudiantes. Lo que hace suponer un fracaso en el fin último de la Educación Ambiental en términos comportamentales de los sujetos: evitar o minimizar la crisis ambiental mundial (comportamientos pro-ambientales)

En la unión del contenido temático y la ruta metodológica establecida en la investigación, se partió del principio de Jodelet que dice: El conocimiento es construido individualmente aunque socialmente compartido; convirtiéndose en nuestra principal hipótesis teórica encubierta, alterna a nuestros objetivos centrales para hacerlo pertinente en una Maestría de Educación. Esto se constató con el procedimiento metodológico, pues al tomar dos grupos de individuos diferentes, con procedimientos instrumentales diferentes y abordajes diferentes, tratando la misma Unidad de Análisis, las representaciones sociales deberían ser las mismas o por lo menos no distanciar en sus significados; pero esto no era posible ser constatado bajo el aspecto reduccionista y mecanicista que ofrecen los diseños cualitativo o cuantitativo propiamente dichos, los que resultan inconvenientes cuando se trata de abordar un tema tan complejo en los que intervienen concepciones transdisciplinarias como las aquí expuestas.

Y si así era comprobado, como lo fue cuando vemos el significado de la RS del MA con la principal categoría NATURALEZA, casi que con exclusión de otros procesos de la vida social, cultural, psicológica e histórica de los sujetos; entonces las instituciones en que intervienen estos deberían ser afectadas por dicha representaciones, dándole las características semánticas y conceptuales propias de las construcciones sociales, reconociendo la problemática ambiental pero percibiéndola lejos de sí, por tanto, sin acciones importantes o significativas alrededor del tema (esto igualmente es constatado en lo referente a la Universidad del Magdalena).

Esto marca una ruta, que en última instancia podría ser sesgada por el investigador, de allí que esta consecuencia inferida en la institución educativa, fue lo primero en abordarse, evitando el sesgo de intervención, como podrá constatarse en el ítem de las fases de investigación.

Desde las concepciones de la Psicología Social, de los principios de Educación y la Psicología Ambiental, la relevancia que le dan estas disciplinas al entorno y la relación que este guarda con la conducta del ser humano; es decir, está claro que el hombre mantiene relaciones con grupos sociales y así mismo establece relaciones con el entorno que le rodea, el cual se encuentra dotado de un significado producto de la experiencia.

7. RECOMENDACIONES

La Crisis Ambiental Global no solo sugiere que se ofrezcan programas académicos exclusivos en Educación Ambiental, también, como proponen algunos investigadores de la Universidad de Caldas (Rojas, Quintero y Munévar, 2009) en el currículo no debe aparecer la Educación Ambiental como disciplina independiente mediante cursos o desintegrada de las disciplinas afines, como la Ecología, las Ciencias Naturales, la Geología, la Biología, las Ciencias Sociales, la Educación Sexual, y la Salud Pública, ésta debe aparecer como un eje transversal. Debe tener en cuenta las costumbres y las culturas locales.

La Educación Ambiental Debe vincularse a situaciones vivenciales o de coordinación con otros sectores para promover actividades en favor del medio ambiente. Debe responder a políticas institucionales incluidas en los acuerdos, convenios y planes de desarrollo contemplados por las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y de educación no formal con el apoyo de gobiernos extranjeros, según el caso. Los grupos de trabajo deben priorizar experiencias pedagógicas dirigidas a aspectos tales como toma de conciencia sobre el deterioro ambiental, la protección y mejora del ambiente en zonas rurales y urbanas.

Si es cierto que en la Crisis Ambiental actual urgen medidas interdisciplinarias donde intervengan todos los seres humanos, por eso, la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Conciencia Pública para la Sostenibilidad, desarrollada en Tesalónica en 1997 (Ministerio del Medio Ambiente, 2002), es necesario que se tenga claro el concepto y mensajes claves de la educación para la sostenibilidad e inicio de un inventario de buenas prácticas de cara a elaborar un programa de trabajo sobre educación, conciencia y formación.

Partiendo de la hipótesis consignada en el aparte de conclusiones: Los programas de Educación Ambiental en la Universidad del Magdalena no se encuentran ajustados a las representaciones sociales o psicológicas que los sujetos tienen del Medio Ambiente, dejamos la siguiente recomendación, ampliada in extenso:

La Universidad del Magdalena se proyecta en su visión como una institución de excelencia académica e investigativa, con un modelo de gestión y desarrollo que consolida su autonomía hacia la búsqueda del liderazgo científico, pedagógico y

cultural, y con un amplio reconocimiento en la Región Caribe, el país y la comunidad internacional. Trabajando en beneficio de la equidad social, la preservación del patrimonio cultural, el desarrollo sustentable del país y en la construcción del proyecto de región y de nación Integrada al contexto regional y nacional, cuyo propósito fundamental es contribuir al desarrollo de la región y del país mediante el fomento de la educación, la ciencia y la cultura.

Asimismo, dentro de los elementos que componen su Visión se encuentra la de su compromiso con el desarrollo social y ambiental sostenible. Lo que se hace necesario tornar evidente tal compromiso con acciones pedagógicas que apunten al tema de la Educación Ambiental, creando programas, electivas o cursos específicos en el tema para la comunidad de pregrado.

Otra recomendación es ampliar y profundizar el tema mediante la investigación y la proyección social, contribuyendo de esta forma a incrementar el acervo de conocimiento al servicio del hombre, vinculándose a la solución de problemas ambientales, culturales y sociales del entorno local y nacional.

Por lo expuesto, la anterior Tesis debe concretarse en su continuidad, buscando alternativas institucional a través de la ejecución de planes y proyectos en la dimensión académica, de investigación aplicada, desarrollo de asesorías, consultorías y programas de educación continuada, así como la promoción y difusión de la cultura, procurando el bienestar general de la comunidad, el mejoramiento de sus condiciones de vida y el fortalecimiento del tejido social.

La Educación Ambiental en la región es factor importante que la universidad construye como institución académica con la investigación y la docencia para que con la proyección social contribuya en la formulación y construcción de políticas académicas en el área ambiental, desde la educación y la psicología, que incidan en la transformación de la sociedad, en la construcción de la democracia, la cultura ciudadana y la equidad social.

Además de los productos conseguidos, resultado de ésta Tesis, se propone a la Universidad del Magdalena, a la Dirección de Programa de Psicología, a la Facultad de Educación, estructurar pos-grado en Psicología Ambiental o Educación Ambiental, teniendo en cuenta que existe un convenio previo establecido con el Laboratorio de Psicología Ambiental de la Universidad René Descartes París V, Francia.

Una propuesta de este tipo buscaría preparar a los estudiantes en el ejercicio de funciones de especialista en los problemas ligados a la relación individuo-medio ambiente. Las problemáticas son así fundadas sobre: (1) la construcción individual y social de significados del espacio urbano y de su desglose en unidades coherentes; (2) la identificación de grupos sociales asociados, y (3) la dinámica de construcción identitaria a partir de estrategias de diferenciación social, a través de inversiones ambientales específicas.

Se debe interesar la Universidad del Magdalena en la importancia relativa a la morfología del medio, a la disposición societal, y al acceso a la urbanidad en la dinámica de procesos intra e interindividuales de construcción de relaciones a las diferentes escalas del medio ambiente.

La práctica profesional en esta rama de la educación y la psicología se desarrolla desde diferentes entes territoriales, organismos públicos y privados, empresas, o como consultor externo de diferentes actores ambientalistas.

Un programa así tendrá como objetivo principal la adquisición de conocimientos y habilidades específicas concernientes a la relación hombre-entorno y los efectos del medio sobre las personas. La formación está dirigida hacia la inserción del estudiante dentro de un equipo de diagnóstico e intervención ambiental pluridisciplinario con posibilidad de acción en las siguientes áreas: Intervención en procesos de acondicionamiento del medio construido (hábitat); Promoción de la preservación del medio ambiente (comportamientos ecológicos); Elaboración de programas de formación y de útiles pedagógicos destinados a la educación ambiental; Prevención de conductas de riesgo (salud); Intervención en situación de desastre ambiental o tecnológico; Intervención frente a las condiciones de riesgo ambiental: estrés ambiental, ruido, contaminación, aglomeración; El estudio de las condiciones de violencia (territorialidad).

Por otro lado, debemos tener en cuenta que el trabajo tiene un asentamiento en la extensión, y el posicionamiento del sistema de extensión de la Universidad del Magdalena se basa en los avances en investigación y en el sentido de responsabilidad social de sus estudiantes, egresados y docentes, que permiten una sinergia efectiva entre la Universidad y el entorno.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, E. (1997). *Textos Epistemológicos III Representaciones Sociales*. Santa Fe de Bogotá: UNAD.
- Altman, I. (1975): *Environment and social behavior: Privacy, personal space, territory, and crowding*. Monterey (CA): Brooks/Cole.
- Appleyard, D y Craik, K. (1978): The Berkeley Environmental Simulation Laboratory and its research program, *International Review of Applied Psychology*, 27, 53-55.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. Buenos Aires: Thomson Editores.
- Barker, R. (1978). *Theory of Behavior Settings*. Stanford: Stanford University Press.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1988): *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Betancurt, C. (2004). Educación en la Complejidad y Crisis Ambiental Global. *Revista Luna Azul*. Websites: [http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=103]
- Bonilla, E. (1995). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de Desarrollo Económico –CEDE, U de los Andes.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Experimental human ecology: a reorientation to theory and research on socialization*. Comunicación invitada presentada a la

Reunión Anual de la American Psychological Association. Nueva Orleáns, Agosto.

Brunswik. (1943). Organismic Achievement and Environmental Probability. *Psychological Review* 50. P.p. 255-272.

Capalbo, L. (2005). *El Consumo, Factor de la Crisis Ambiental*. Recuperado el 01 de diciembre de 2009. Disponible en:
<http://www.ecoportat.net/content/view/full/43504>

Canter, D. (1977). *The psychology of place*. London: The Architectural Press.

Canter, D. y Craik, K. (1981). Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*. 1, 1-11.

Carneiro, S. (2008). Formação inicial e continuada de educadores ambientais. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. especial, dezembro de 2008.

Carta de Belgrado. (1975). *La Carta de Belgrado. Una Estructura Global para la Educación Ambiental*. Belgrado: UNESCO. Web-sities:
<http://www.medioambiente.gov.ar/archivos/web/EA/File/belgrado.pdf>

Ceirano, V. (2000). Las Representaciones Sociales de la Pobreza. *Revista Electrónica De Epistemología De Ciencias Sociales Cinta De Moebio*, 9. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en 25 de julio de 2009. disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/09/ceirano.htm>

Congreso de Moscú. (1987). *Plan de Actuación Internacional: Década 1990*. Moscú: UNESCO.

Crespo, J. y Garcés, P. (2002). *Guía de Trabajo en el Aula. Cuidar nuestro entorno es cuidar vida*. Recuperado el 01 de diciembre de 2009. Disponible en:
<http://www.ayudaenaccion.org/contenidos/documentos/previo/cuidarnuestroentornoescuidarvida.pdf>

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, p.p. 297-334.

Cumbre de la Tierra. (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro: UNESCO. Web-sities: http://www.bcn.es/agenda21/A21_AGENDA_CAST.htm

De Alba, M. (2004a). El Método Alceste y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: el Caso de Ciudad de México. *Papers on Social Representations, Textes sur les Representations Sociales*. Vol.3. p.p. 1-20. Peer Reviewed Online Journal [<http://www.psr.jku.at/>].

De Alba, M. (2004b). Mapas Mentales de la Ciudad de México: una Aproximación Psicosocial al Estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social Representations, Textes sur les Representations Sociales*. N.d. p.p. 115-143.

Declaración de Estocolmo. (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas Sobre el Medio Ambiente Humano*. Suecia: UNESCO. Web-sities: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/estocolmo.html>

Declaración de Tbilisi. (1977). *Declaración De La Conferencia Intergubernamental De Tbilisi Sobre Educación Ambiental*. Georgia: UNESCO. Web-sities: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>

Durkheim, E. (1996). *Reglas del Método Sociológico*. Madrid: Orbis

Eschenhagen, M. (2003). *El Estado del Arte de la Educación Ambiental y Problemas a los que se está Enfrentando*. Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental, en Toluca México, Noviembre de 2003 (DVD).

- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia* 5 edición. Argentina: Cengage Learning Editores, pp. 97.
- Ferrater, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Ferreira, R. (2002). Representaciones Sociales de Medio Ambiente y Educación Ambiental de Docentes Universitarios(as). *Tópicos de Educación Ambiental*. 4(10), pp. 22-36.
- Flores, R. (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*. XXX (120), pp. 33-62.
- Flores, R. C. (2010). Medio ambiente y educación ambiental: representaciones sociales de los profesores en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 401-414.
- González, M. (1998). La Educación Ambiental y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. (16). 13-22.
- González, P. (2001). *Trabajo de Grado, Imágenes de Ciudad: Percepción y Cognición en niños de Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guadalajara. (1992). *2do. Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. Mexico: UNESCO. Web-sities:
<http://www.jmarcano.com/educa/docs/ibero.html>
- Gutiérrez, J; (1995). *La educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid España: Editorial La Muralla S.A.
- Holahan, C. (2004). *Psicología Ambiental, un enfoque general*. México: Limusa.

Inparques, MARNR . (1995). Educación Ambiental para la vida. *Ecología y Ambiente N° 9*. Biblioteca Nacional, Caracas: Ediciones Divulgativas.

Íñiguez-Rueda, L. (2003). La Psicología Social como Crítica: Continuismo, Estabilidad y Efervescencias Tres Décadas Después de la “Crisis”. *Revista Interamericana de Psicología*. 37 (2), pp. 221-238.

Jodelet, D. (1984). *La representación Social: Fenómeno, Concepto y Teoría*. En Moscovici, S. (Ed.). en *Psicología Social II, Pensamiento y Vida Social, Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 469-506), Buenos Aires: Paidós.

Lahitte , Hurrel y Malpartida. (1989). *Relaciones 2: Crítica y expansión de la Ecología de las Ideas*. Buenos Aires: Nuevo Siglo.

Larías, A. (2007). *La crisis Ambiental cambiará la Conducta humana*. Recuperado el 01 de diciembre de 2009. Disponible en: http://www.perfil.com/contenidos/2007/01/02/noticia_0057.html

López, N. (2010). *Un Enfoque Pluriparadigmatico Para la Competitividad Inspirada en la Innovación de las Pymes en la Postmodernidad*. Recuperado el 8 de febrero de 2010. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis/2009/njlg/LOS%20CRITERIOS%20DE%20CIENTIFICIDAD.htm>

Luiz, C, Amaral, A y Pagno, S. (2009). *Representação Social de Meio Ambiente e Educação Ambiental no Ensino Superior*. Ponta Grossa, Brasil. Seminario Internacional “Experiencias de Agendas 21”: Os Desafios do Nosso Tempos. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

Machado, W. (1997). *Modelo didáctico para la interpretación ambiental en el Parque Nacional Laguna de La Restinga*. Estado Nueva Esparta. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

- Marin, A., Torre, H, y Comar, V. (2003). Percepción Ambiental, Imaginario Y Prácticas Educativas. *Tópicos En Educación Ambiental. 5 (13) P.P., 73-80.*
- Martínez, M. (2006). Nuevo Paradigma Epistemológico de la Ciencia. *Conciencia Activa. 21; (14), pp. 15-59.*
- Ministerio del Medio Ambiente. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental.* Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional.
- Molero, M. (1998). *Análisis de la Educación Ambiental en la Universidad. Observatorio Medioambiental.* Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. 1, p.p. 105-126.
- Molfi, E. (2000). Deconstrucción de las Representaciones Sobre el Medio Ambiente y la Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental. 2 (4), p.p. 33-40.*
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II, Pensamiento y Vida Social, Psicología Social y Problemas Sociales.* Buenos Aires: Paidós.
- Moos, R, Moos, B, y Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar.* Madrid: TEA.
- Muñoz, C. (2008). Informe sobre el Proyecto «La Educación Ambiental en Iberoamérica en el Nivel Medio». Balance Provisional. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Ambiental: Teoría y Práctica.* Número 11; p.p 1-40.
- Navarro, O. (en prensa). *Les enjeux de l'eau: Identité, territoire et conflits d'usages.* Tesis de Doctorado. Francia: Universidad de Paris Descartes.
- Navarro, O. (2004). Representación Social del agua y de sus usos. *Psicología desde el Caribe. 14; pp. 222-236.*

Navarro, O. (2005). Psicología Ambiental: visión crítica de una disciplina desconocida. *Revista Duazary*. 2(1); pp. 65-68.

Navarro, O. (2006). Representación social del agua. Pre-til 10. N° 4; pp. 72-97.

Navarro, O. y otros. (2007). *Análisis Conceptual y Empírico del Sistema de Atención al Habitante en Situación de Calle Adulto en la Ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Navarro, O. (2009). *Psicología Ambiental: visión crítica de una disciplina desconocida*. Recuperado el 13 de abril de 2009, disponible en: http://www.robertexto.com/archivo/ambiental_vision_crit.htm

Newman, O. (1973). *Defensible Space*. Nueva York: MacMillan.

Nocedo, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., Gort, M., Ruiz, A., Minujín A. y Valera, O. (2001). *Metodología de la Investigación Educativa*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Novicki, V y Maccariello, M. (2002). *Educação Ambiental no Ensino Fundamental: as Representações Sociais dos Profissionais da Educação*. 25ª reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação da anped, Caxambú. 25ª Reunião Anual.

Oviedo, G (n.d). *Percepción y Seguridad Emocional de los Estudiantes en el Espacio Físico de la Universidad de los Andes*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Páramo, P. (2003). Algunos Conceptos para una Perspectiva Optimista de Vivir la Ciudad. *Territorio*: n.d. n.d.

Paramo, P. (2009). *Teoría de Facetas: Guía Metodológica para la Recolección de Opiniones dentro del Proceso de Autoevaluación Institucional*. Recuperado

el 13 de abril de 2009, disponible:
http://www.pedagogica.edu.co/w3/storage/ps/articulos/pedysab12_05arti.pdf

Paramo y Dueñas. (2008). *Elaboración de Cuestionarios a partir de la Teoría de Facetas*. En Paramo (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales*. P.p 85-94. Bogotá: universidad piloto de Colombia.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), pp. 1-42.

PNUMA -Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2004). *Evolución del Protocolo de Montreal*. Secretaría del Ozono. Recuperado el 02 de diciembre de 2009. Disponible en:
http://ozone.unep.org/spanish/Ratification_status/evolution_of_mp.shtml

Pol, E y Valera, S. (2006). *El Concepto de Identidad Social Urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Pol, E. (1993). *Environmental Psychology in Europe. From Architectural Psychology to Green Environmental Psychology*. London: Avebury.

Proshansky, H, Fabian, A. y Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*. 3, pp. 57-83

Real Academia de la Lengua Española. (2004), *El Pequeño Larousse Multimedia*.

Reigota, M. (1995). *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez.

Rodríguez, F. (2003). Teoría de las Representaciones Sociales. *Nómadas*, 3(3).

- Rodríguez, L., y López, E. (2005). Representaciones Sociales de Conservación Ambiental en la comunidad la Flor de Marqués de Comillas, Chiapas. *Horizonte Sanitario*. 4(2).
- Rodríguez, O. (2003) Las Representaciones Sociales: Entrelazados de la Razón y la Cultura. *Relaciones, Invierno*, 24(93), pp. 81-96. Recuperado en junio de 2009, disponible en: <http://www.encolombia.com/foc2.1.htm>.
- Rodríguez, T. (2003). El Debate de las Representaciones Sociales en la Psicología Social. *Relaciones, Invierno*, 24(93), pp. 51-80.
- Rodríguez, U. (2006). El Impacto del Hombre en la Naturaleza: Una Perspectiva desde la Psicología Ambiental y la Economía. *Revista Duazary*. 3(1), p.p. 60-63.
- Rodríguez, U., Cortés, S. y Varela, M. (2007a). *Mapas Mentales del Centro Histórico de Santa Marta*. Recuperado el 25 de Marzo de 2009, disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-231-6-mapas-mentales-del-centro-historico-de-santa-marta.html>.
- Rodríguez, U, Cortés, S y Varela, M. (2007b). *Representación socio-espacial: mapas mentales e identidad social urbana*. Un estudio sobre el Centro Histórico de Santa Marta, Colombia. Recuperado el 20 de mayo de 2009. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-270-1-representacion-socio-espacial-mapas-mentales-e-identidad-soc.html#>
- Rojas, E., Quintero, J. y Munévar, R. (2009). Investigación Pedagógica en el Currículo de Educación Ambiental en la Universidad de Caldas-Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2009; p.p. 1-12.
- Schutz, A.-Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Soage, A. (2006). La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su Contexto Teórico. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*. 25, p.p. 45-61. Web-sities: [<http://www.ucm.es/info/circulo>]
- Stokols, D y Altman, I. (1987). *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley.
- Stokols, D y Shumaker, S. (1981). People in places: a transactional view of settings. In J. H. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior and the environment* (pp. 441-488). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Sauvé, L. (1997). Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável uma Analise Complexa. *Revista de Educação Pública*. 006 (010), P.p 13-24.
- Terrón, E. (2008). *Educación Ambiental. Representaciones Sociales de los Profesores de Educación Básica y sus Implicaciones Educativas*. X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Área 3: Educación Ambiental. México.
- Tassara, E y Pedreira, E. (2004). *Psicología Ambiental*. São Paulo: I.P./USP.
- Tilbury, D. (2004). Reconceptualizando la Educación Ambiental para un Nuevo Siglo. *Tópicos en Educación Ambiental*. 3 (7), p.p. 65-73. Websities: [<http://www.ambiente.gov.ar/infotecaea/descargas/tilbury01.pdf>]
- Tolman, E. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*. 55, p.p. 189-208.
- Torres, M. (1998). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (16). 23-27.

UNESCO. (2002). *Science & Education*. Recuperado el 27 de mayo de 2010, disponible en: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19726&URL_DO=DO_TOPIC&URLSECTION=201.html

Zimmermann, M. (1998). *Psicología Ambiental y Calidad de Vida*. Bogotá, Colombia: Autoedición

ANEXOS

ANEXO 1.

Proyecto de Investigación:

Escala de Representación Social de la Educación Ambiental

Estamos haciendo una investigación sobre Educación Ambiental. Su participación es muy valiosa para nosotros. No existen respuestas correctas ni incorrectas, nos interesa conocer su experiencia en relación con el la Educación Ambiental. Agradecemos su participación, su honestidad y claridad en las respuestas.

1. EDAD: _____ **FECHA:** ___/___/____ (D/M/A)

2. GÉNERO: Masculino (). Femenino ().

3. ÁREA DE FORMACIÓN: _____

4. NIVEL DE FORMACIÓN (SEMESTRE): _____

Lea detenidamente la afirmación y en la ESCALA DE VALORACIÓN, escoja una opción, donde:

1. Nada.; 2. Casi nada; 3. Regular; 4. Bastante; 5. Demasiado

ítem	AFIRMACIÓN	ESCALA DE VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
5	Conozco las políticas y eh recibido formación sobre Educación Ambiental en esta institución.					
6	Conozco a profundidad los temas, programas y métodos de la Educación Ambiental que brinda esta institución					
7	Participo en proyectos de investigación en Educación Ambiental que se desarrollan en esta institución					
8	Participo en los programas de intervención y jornadas pedagógicas en Educación Ambiental que se desarrollan en esta institución					
9	Los docentes de esta institución ofrecen dentro de los planes de estudio, temas relacionados con la Educación Ambiental.					
10	Los docentes de la institución adelantan proyectos de investigación en Educación Ambiental.					
11	Los docentes de esta institución, adelantan programas de intervención en Educación Ambiental.					
12	La formación de profesionales en Educación Ambiental sería pertinente en esta institución educativa debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.					
13	Es importante la participación de los estudiantes en proyectos de investigación de Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.					
14	Es importante la participación de los estudiantes en programas de intervención en Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección del Medio Ambiente.					
15	Sería pertinente que los docentes de ésta institución recibieran formación en Educación Ambiental debido a la necesidad actual de protección y conservación del Medio Ambiente					
16	Sería pertinente incentivar proyectos de investigación en Educación Ambiental en ésta institución					
17	Sería oportuno incentivar programas de intervención en Educación Ambiental en ésta institución					
18	La formación en Educación Ambiental es necesaria para todos los profesionales que se están formando.					

19	La formulación y participación de proyectos de investigación en Educación Ambiental de los estudiantes de esta institución es pertinente debido a las necesidades medio-ambientales de estos tiempos.						
20	La formulación y participación de programas de intervención en Educación Ambiental de los estudiantes de esta institución es pertinente debido a las necesidades medio-ambientales de estos tiempos.						
21	Creo que es importante que la planta docente de ésta institución cuente con profesionales capacitados en Educación Ambiental.						
22	Creo que es importante que en los planes y currículos que ofrece esta institución se cuente con la Educación Ambiental.						
23	Es importante que los Docentes e Investigadores formulen proyectos de investigación en Educación Ambiental.						
24	Es importante que los Docentes e Investigadores formulen estrategias de intervención en Educación Ambiental.						

ANEXO 2

Proyecto de Investigación:

Asociación Libre y Escala de Representación Social del Medio Ambiente

Estamos haciendo una investigación sobre Representación Social del Medio Ambiente. Su participación es muy valiosa para nosotros. No existen respuestas correctas ni incorrectas, nos interesa conocer su experiencia en relación con el Medio Ambiente. Agradecemos su participación, su honestidad y claridad en las respuestas.

1. EDAD: _____

FECHA: ___/___/___ (D/M/A)

2. GÉNERO: Masculino (). Femenino ().

3. ÁREA DE FORMACIÓN: _____

4. NIVEL DE FORMACIÓN (SEMESTRE): _____

5. Qué palabras o frases se le ocurren cuando escucha el término "Medio Ambiente"?

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____

Luego de escribir las palabras o frases, por favor subraye o resalte la que considere más importante de la lista.

6. Que significa para usted Medio Ambiente?

.....

7. Siente usted su vida amenazada por causa de problemas medio ambientales...

- 7.1. del barrio donde vive? Si No
7.2. de la ciudad donde vive? Si No
7.3. del País donde vive? Si No
7.4. del Planeta donde vive? Si No

8. Cómo calificaría el Medio Ambiente?

10. Ha experimentado problemas de salud por causas medio ambientales? Si No

10.1. Qué tipo de Problema?

.....

10.2. Quién es el responsable del problema?

.....

11. En su opinión a qué se refiere el Medio Ambiente?

(Puede escoger varias opciones)

1. A lo natural	
2. A lo construido por el hombre	
3. A la cultura	
4. A la historia	
5. Al hombre	
6. A los animales y los vegetales	
7. Otro	

12. A quien pertenece el Medio Ambiente?

(Puede escoger varias opciones)

1. A todas las personas	
2. A la humanidad	
3. Al gobierno, al Estado	
4. A las Organizaciones protectoras del ambiente	

- 1 Excelente 4 Malo
 2 Bueno 5 Neutro
 3 Regular

9. Considera usted que....

- 9.1. Su barrio está en crisis ambiental? Si No
 9.2. Su ciudad está en crisis ambiental? Si No
 9.3. Su País está en crisis ambiental? Si No
 9.4. El Planeta está en crisis ambiental? Si No

5. A todos los seres vivos	
----------------------------	--

13. Cuál es la causa de la Crisis Ambiental

(Puede escoger varias opciones)

1. A todas las personas	
2. A la humanidad	
3. Al gobierno, al Estado	
4. A las Organizaciones protectoras del ambiente	
5. A todos los seres vivos	