



"HOMBRES NUEVOS PARA TIEMPOS NUEVOS"
Fray Guillermo de Castellana, OFMCap.

CEHUMA Δ 2025

Ciencia, Ética y Humanismo

No. 27



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN LUMEN

UNIVERSIDAD
CESMAG

CEHUMA

Boletín "Ciencia, Ética y Humanismo" - CEHUMA, No. 27
Vol. 14, No. 1 / julio de 2025



Boletín Ciencia, Ética y Humanismo - CEHUMA, No. 27
Vol. 14, No. 1 / julio de 2025

ISSN: 2344-7540
Edición digital
Periodicidad semestral
E-mail: boletincehuma@unicesmag.edu.co
Sitio web: <https://cehuma.unicesmag.edu.co/index.php/CEHUMA>

© **Universidad CESMAG**

© **Grupo de Investigación Lumen**

Carrera 20A # 14 - 54 / Edificio Holanda
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
C.P. 520003
Tel: +57 602 7244434 Ext. 1377
E-mail: lumen@unicesmag.edu.co
Sitio web: <https://www.unicesmag.edu.co/grupos-investigacion/lumen/>

© **Editorial Universidad CESMAG**

Carrera 20A # 14 - 54 / Edificio Holanda
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
C.P. 520003
Tel: +57 602 7244434 Ext. 1377
E-mail: editorial@unicesmag.edu.co
Sitio web: <https://www.unicesmag.edu.co/editorial/>

Departamento de Humanidades

Carrera 20A # 14 - 54 / Edificio Holanda
Tel: +57 602 7244434 Ext. 1258 y 1323
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia
C.P. 520003
E-mail: humanidades@unicesmag.edu.co
Sitio web: <https://www.unicesmag.edu.co/humanidades/>

Director

Emilio Acosta Díaz

Presbítero. Doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

Editora

Myriam Espinoza Pabón

Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Docente, Departamento de Humanidades, Universidad CESMAG.

Corrección de Estilo

Emma del Pilar Rojas Vergara

Doctora en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana.

Comité editorial

Ana María Castillo Bazante

Magíster en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales.

Lucero Liliana Cabrera Benavides

Magíster en Política Comparada, FLACSO (Ecuador).

Diseño y Diagramación

Universidad CESMAG

Comunicaciones y Mercadeo

Luis Daniel Portilla Flórez

Diseñador Gráfico, Universidad CESMAG

Hecho en Colombia / Made in Colombia

El pensamiento que se expresa en esta obra es responsabilidad exclusiva del autor o autores y no compromete la ideología de la Universidad CESMAG.

Se permite la citación del texto nombrando la fuente.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida. Prohibida la reproducción total o en partes por algún medio mecánico, fotoquímico, magnético, digital, fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la Editorial o sus autores.

CONTENIDO

Editorial

Ecopsicofía y Neurociencia.

Emilio Acosta Díaz

PÁG 4

Artículos

Educación desde la Pedagogía de la Interioridad y Espiritualidad.

Jalal Othman Nasif Arciniegas

PÁG 8

1,2, 3 ... Investigo Otra Vez: Experiencia de Formación de Semilleros de Investigación en el Instituto San Francisco de Asís y la Universidad CESMAG.

Milton Portilla Benavides y Christian Heraldo Tamarán

PÁG 11

Textos Literarios

Cuando el Deseo se Cumple (Poesía)

Juan Pablo Luna

PÁG 16

Te Pienso sin Nombrarte (Poesía)

Juan Pablo Luna

PÁG 17

El Infinito se ha Quedado en Ti (Poesía)

Juan Pablo Luna

PÁG 18

EDITORIAL

Ecopsicosofía y Neurociencia

Resumen

La ecopsicosofía, como horizonte de pensamiento filosófico, y la neurociencia como el estudio científico del sistema nervioso que se ocupa del cerebro, la médula espinal y las redes neuronales, son de especial interés a la hora de encontrar las bases biológicas del comportamiento humano y de la capacidad de orientarlo, en un mundo que requiere conciencia de sí mismo y búsqueda de bienestar individual y social. El interés por el componente psicoecológico y el ámbito neuroético permite entender que el ser pensante es capaz de habitar de manera inteligente y razonable en la naturaleza como espacio vital, tanto para el bien individual como el bien común; por lo que vivir de manera inteligente es vivir con principios éticos, estéticos y espirituales a fin de construir la verdadera ciudadanía.

Palabras clave: ecopsicosofía, neurociencia, ética, sabiduría, neuroética.

Introducción

Se entiende la ecopsicosofía como un horizonte de pensamiento filosófico de carácter transdisciplinario, cuya finalidad es dar respuestas a las crisis que está viviendo el mundo actual y el ser humano en su condición de cambio permanente y transformaciones radicales generadas por el desarrollo científico, tecnológico, social y cultural.

La ecopsicosofía, teniendo como preocupación inicial la de acuñar una visión filosófica holística e integral, no se desconecta de la realidad básica ni del desarrollo del pensamiento a través de la evolución del sistema nervioso central del que se ocupa la neurociencia, cuyo énfasis se centra en el estudio del cerebro, la médula espinal y las redes neuronales de donde emerge el pensamiento, las emociones, el comportamiento y todas las funciones que permiten la realización de las funciones básicas a través de las que se expresa el cuerpo del ser humano dando respuesta, tanto a nivel individual como social, en contextos y condiciones particulares.

Por lo tanto es válido considerar la relación profunda y complementaria que se da entre la ecopsicosofía, como una forma filosófica de comprender la realidad, y la neurociencia que se articula en el esfuerzo por dotar de validación empírica a las afirmaciones filosóficas sobre la conexión esencial consciente entre ser humano, psique y entorno en el que evoluciona la capacidad de adaptación y el desarrollo de procesos de aprendizaje.

El progreso científico y, en ese sentido, el conocimiento que se ha alcanzado del sistema nervioso constituyen la base para comprender la importancia de la base biológica de los tres pilares que sustentan el origen de la visión filosófica denominada ecopsicosofía.

Componente Psicoecológico

El ser humano y su condición neuronal, al interesarse por comprender la forma como se relaciona con la naturaleza a través del uso de su capacidad intelectual, es lo que permite reconocer la función psíquica (mente) y eco (la casa común) o lugar donde tiene la posibilidad de evolucionar y desarrollar todas las capacidades y habilidades del cerebro en la medida en que el medio ambiente y los factores socioculturales influyen en la evolución y construcción social.

Lo estudios e investigaciones actuales en el campo de las neurociencias, así como en el ámbito terapéutico, indican que la integración a entornos naturales (como bosques o parques) reducen la actividad de la amígdala, que es la región cerebral asociada al procesamiento del miedo y el estrés. Esto implica la disminución de los niveles de cortisol (hormona del estrés), lo que hace pensar que los estados de desequilibrio del *oikos* (casa) generan patologías en la *psychē* (alma), y que, a la vez, el contacto que se pueda establecer con la naturaleza tiene efectos terapéuticos que generan paz y tranquilidad interior en los individuos, favoreciendo el establecimiento y la implementación de sanas relaciones y buenas prácticas, tanto en la vida individual como social, en contextos particulares.

Así pues, una sana y armónica relación con la naturaleza fortalece la atención, memoria y creatividad en la medida en que se estimula la corteza prefrontal, permitiendo que el sistema nervioso descanse de la estimulación excesiva de los entornos urbanos cargados de contaminación visual, auditiva y de otros estados saturados de esmog a los que se exponen los organismos vivos; con esto cabe afirmar que el bienestar cognitivo (parte del *cuidado de sí* o "psico") está estrechamente relacionado con la calidad del entorno (*eco*) en el que se habita.

Los actuales avances investigativos y el desarrollo neurocientífico se orientan a comprender la percepción del entorno y la forma como influyen los procesos biológicos en el desarrollo de los individuos y las comunidades a las que pertenecen, de ahí que sea de interés tener en cuenta la interconexión y la unidad que se establecen entre el ser humano y el cosmos para comprender mejor su comportamiento y su relación con los demás, en tanto que los daños y las catástrofes ambientales son siempre amenazas irreparables para el equilibrio de los ecosistemas y el bienestar de los individuos.

Neurociencia de la Ética (Neuroética) y Sofía

El sistema nervioso tiene la capacidad de abrir espacios de realización y de identificar los límites que tienen para un adecuado desarrollo de los mismos y de su comportamiento social; en ese sentido es de interés visualizar la función de la "sophía" (la sabiduría y la ética); los avances investigativos realizados en el ámbito de la neuroética requieren respuestas básicas del comportamiento y la consideración de principios universales que orienten y procuren la evolución y el desarrollo de la vida inteligente.

Este campo de la investigación permite conocer las bases neurales de la agencia moral, es decir, interesarse por comprender cómo el cerebro, desde su base biológica, genera juicios de valor, empatía, altruismo y comportamientos prosociales con el fin de establecer formas de vivir y adaptarse a las actuales condiciones de vida; en ese sentido la ecopsicosofía, al interesarse por el sentido de las prácticas éticas como una forma de comportamiento natural orientado al cuidado de sí, adquiere efectividad y se realiza como una realidad que está anclada a las leyes fundamentales de la naturaleza por las que se preserva y cultiva la vida no solo a nivel individual como mecanismo de supervivencia, sino también como compromiso global de solidaridad y coexistencia natural; esto significa que el ser humano está hecho para vivir siempre en comunidad y compartiendo con otros.

Desde esta perspectiva, prácticas como la meditación y la atención plena (*mindfulness*, que se asemejan a los *ejercicios espirituales* contemplados por la ecopsicosofía), generan alteraciones significativas en el comportamiento humano que la neurociencia identifica como cambios asociados a la autorregulación emocional y la conciencia corporal, en una actitud de darse cuenta de la realidad en la que se habita y en dónde se están dando los procesos de desarrollo; esto permite comprender y explicar la eficacia de las prácticas filosóficas como ejercicios ascéticos que permiten transformar la *psychē* y orientarla hacia la sabiduría (*sophía*).

En síntesis, la neurociencia no se encarga de validar la ecopsicosofía como un concepto, un horizonte de visión filosófica o de carácter científico, pues esta sigue siendo una filosofía de carácter práctico, pero que si contribuye a validar la consistencia material de sus postulados centrales indicando que la salud de la mente (psico) es inseparable de la salud de la casa (eco), y que las prácticas éticas (sofía) tienen un impacto que las ciencias pueden reconocer y medir a través de las respuestas y reacciones de la estructura sistemática ante las necesidades emergentes y los procesos de adaptación a las nuevas condiciones de vida.

En consecuencia, cuidar del ambiente en el que se vive (oikós) es de suma importancia si se quiere mantener estados de equilibrio, armonía y salud mental con el fin de favorecer, en primera instancia, a los individuos permitiéndoles que alcancen una vida organizada y robusta no solo en el ámbito físico sino también en el psíquico y, por su puesto, en el espiritual.

Conclusión

La visión integral y holística denominada ecopsicosofía mantiene una estrecha relación en la comprensión del actuar del ser humano como un ser inteligente y capaz de adaptarse a nuevas condiciones de vida; por lo que la relación estrecha entre hábitat, mente y sabiduría permite potenciar las individualidades del sujeto para que este viva y comparta con otros de manera organizada y con sentido.

El bienestar y el equilibrio es una realidad que se alcanza cuando se mantiene relaciones armónicas y en la medida en que se hace conciencia de unos estilos particulares de vida y comportamiento, tanto personal como comunitario, orientado por principios y valores éticos que están inmersos en la naturaleza y que siendo reconocidos por las comunidades se adoptan como principios de vida y convivencia con los demás.

Definitivamente tener un horizonte claro permite asegurar a los individuos un vivir respetuoso del escenario donde tiene lugar el desarrollo y la evolución de la vida, las relaciones con los demás y la posibilidad de actuar de manera inteligente en las condiciones actuales que ofrece la naturaleza.

Pbro. Ph.D. Emilio Acosta Díaz
Director. Boletín CEHUMA

ARTÍCULOS

Educación desde la Pedagogía de la Interioridad y Espiritualidad

Jalal Othman Nasif Arciniegas¹

Resumen

El presente artículo busca consolidar los estudios más relevantes sobre la pedagogía de la interioridad, su influencia en la educación y las variables que intervienen en su campo de aplicación. Como señala Torralba (1998), esta pedagogía está estrechamente ligada a la inteligencia espiritual y a los elementos metafísicos que la conforman. Su visión del ser humano con referencia a la persona, al espíritu y al yo, constituye la identidad misma de la condición humana en sus dimensiones física, emocional, mental y espiritual.

Hablar hoy de pedagogía de la interioridad no es un asunto menor. En sociedades donde la vida cotidiana avanza a un ritmo vertiginoso y las acciones parecen carecer de sentido, detenerse a reflexionar resulta casi un lujo. Los valores individuales y colectivos se transforman de manera constante, debilitando las virtudes humanas, mientras se privilegia un modelo educativo que forma para la praxis mecanicista antes que para la plenitud del ser. De ahí la necesidad de ir más allá de las meras sensaciones que produce el comportamiento, y avanzar hacia reflexiones conscientes que nos permitan construirnos de manera auténtica. Como afirma Pallarés (1998), se trata de caminar hacia una cultura de la interioridad para reencontrarnos con nuestro yo esencial y fundamental.

En este camino, un reto decisivo para la educación desde la interioridad y la espiritualidad es superar prejuicios e ideas preconcebidas, muchas veces sustentadas en formas de religiosidad estática que impiden comprender la verdadera naturaleza de la inteligencia espiritual. En medio de tantas prácticas religiosas que solo buscan externalizar creencias, la espiritualidad debe ser reconocida como una fuerza que brota desde dentro de la propia naturaleza humana, como motor de sentido y plenitud, de acuerdo con Palacios (2015).

Palabras clave: pedagogía, educación, interioridad, espiritualidad, religión.

Introducción

El significado etimológico de la palabra “educación” proviene del latín “educare”, que significa guiar o conducir. Esta conducción permite al ser humano, en su proceso evolutivo de hominización, perfeccionar las condiciones inherentes a su existencia, armonizando sus acciones con el entorno y con el dominio de sí mismo, para alcanzar así el goce pleno del proceso de humanización.

El hombre, como único ser viviente dotado de una dimensión mágica y multidimensional, posee lo que podríamos llamar la facultad de facultades, y entre todas, la más sublime que es la capacidad de asombro (“El hombre y la cultura”, 2012). Sin embargo, cuando olvida esta condición, pierde de vista que el camino hacia la divinidad pasa necesariamente por sí mismo. Si no logra transitar del hombre instintivo, centrado en lo físico y mental, hacia el hombre integral, social, emocional y espiritual, se corre el riesgo de dejar de ser un sujeto civilizado y asombroso.

Educar, en consecuencia, es un proceso integral y multidimensional que involucra todas las estructuras de la persona y transforma cada una de sus facetas. Supone configurar tanto las potencias materiales como las espirituales o, como afirma Avilés (2005), destapar los profundos misterios del universo, de la vida y del nacimiento del ser humano. La educación abre así un horizonte de discernimiento que atraviesa opciones filosóficas y creencias religiosas, las cuales oscilan entre la estaticidad de paradigmas convencionales y el dinamismo interior como fuente inagotable del afrontamiento existencial.

Espiritualidad y Religiosidad

Desde sus inicios el hombre ha confundido estos dos conceptos relacionándolos indistintamente en las circunstancias elementales de la vida. Por una parte, la religiosidad, representa el sistema de creencias, ritos y prácticas que se han replicado a lo largo de la historia de la humanidad. Ahora bien, en mayor o menor grado, la religiosidad es entendida por algunos autores, como un componente más que se encuentra dentro del concepto de espiritualidad, aunque la religiosidad no necesariamente constituya un estado de espiritualidad.

Para Nogueira (2015), la espiritualidad hace referencia a la experiencia de lo divino. Según la información postulada por esta autora, la espiritualidad es de naturaleza personal, singular, dinámica y específica, con una variable importante frente a la religiosidad y es que esta trasciende incluso el componente biológico, psicológico y social de la vida de los individuos.

¹ Magister en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Director del Departamento de Humanidades, Universidad CESMAG. Correo electrónico: jonasif@unicesmag.edu.co

Por lo tanto, la espiritualidad gestiona desde la interioridad del individuo para la búsqueda de su integración con la vida y el mundo. Es desde este estado interno, en el que la persona despliega su singularidad y en un estado posterior es donde logra expresar esta espiritualidad como sujeto social.

Por otra parte, la religiosidad se representa directamente en el ámbito social a través de comportamientos específicos y valores que direccionan la vida de los creyentes interesados en la búsqueda de lo divino, aunque no necesariamente en búsqueda de la experiencia de lo divino.

Resulta importante subrayar que la espiritualidad está encaminada al autocontrol y dominio de sí mismo. Esto implica que existe una corresponsabilidad frente a la experiencia de lo divino y que el grado de espiritualidad en las personas está relacionado con el valor personal para el afrontamiento de las crisis presentes en la condición humana, contraria a la religiosidad que experimenta la supresión de la singularidad personal, al creer que la experiencia divina modifica las pautas del comportamiento sin experimentar la presencia de lo divino.

Autores como Quinceno & Vinaccia (2009) han encontrado, en la literatura existente, estudios que proponen tres estilos de afrontamiento de las crisis presentes en la condición humana, y que se relacionan con la forma en que las personas experimentan la espiritualidad y la religiosidad: (1) el estilo autodirigido, en el cual las personas confían en exceso más en sí mismas que en la divinidad para resolver sus problemas, es decir, la ausencia de espiritualidad se manifiesta en la medida en que existe una negación de experimentar lo divino en la interioridad; (2) estilo elusivo o evitativo, en el que la responsabilidad únicamente le confiere a la divinidad, estando preferentemente en el estado de religiosidad, puesto que se está en la búsqueda de lo divino, sin experimentar esa necesidad y (3) el estilo colaborativo, en el que se establece una relación y una dinámica funcional y compartida entre el hombre y la divinidad en el proceso de afrontamiento existencial. De manera que, de los tres estilos expuestos, únicamente el tercero correspondería a una experiencia real de la espiritualidad, puesto que trasciende la mera religiosidad dada desde lo externo.

Educación e Inteligencia Espiritual

Para Rodríguez (2013), la inteligencia espiritual es la capacidad de encontrar un sentido profundo de la existencia, situándose uno mismo respecto al universo y así meditar sobre el significado de la vida, la muerte, y el destino final del mundo físico y psicológico.

Esta definición resulta, sin duda, inquietante en el sentido de que resalta los mecanismos físicos y psíquicos que se producen como resultado de una aplicación e interiorización de la inteligencia espiritual. Más aun, hace énfasis en la capacidad de encontrar sentido a la existencia que emana de esta inteligencia; pero ¿cómo encontrar sentido a la existencia? es una pregunta eminentemente trascendental, de ahí que sería necesario adherirla al componente cultural en el que cada persona experimenta su propia espiritualidad de manera individual. Sería entonces, acceder a una construcción simbólica del sentido de vida que se tenga, ya que Rodríguez (2013) considera que la inteligencia espiritual puede estar genéticamente programada o mediada por la cultura, debido a que el cerebro está diseñado biológicamente para procesar contenidos espirituales.

Si se acuña el término con una proximidad a la vida ordinaria, en "Inteligencia espiritual en la organización del siglo XXI" de Ferreira (2014) se puede encontrar que una de sus definiciones es la de tener la capacidad para aplicar y encarnar recursos espirituales y cualidades, que mejoren el funcionamiento diario y el bienestar tanto propio como colectivo e incluso organizacional.

Este funcionamiento diario no debe ser entendido como algo ajeno y alejado de la vida misma en su carácter sociocultural, pues la espiritualidad debe ser canalizada en la vida diaria a través de la propia inteligencia del ser humano, transformando los estilos de vida hacia el reconocimiento y afrontamiento de las dificultades presentes en la vida diaria. Torralba (2012) propone una educación para el cultivo de la inteligencia espiritual a partir de prácticas habituales como el silencio interior, la práctica asidua de la soledad, la experiencia de la fragilidad, la práctica de la solidaridad, el deleite musical, la contemplación, el disfrute de lo espiritual a partir del arte y el goce estético que se convierten en acciones vinculantes por un fuerte sentido de existencia y reconocimiento de la condición de humanidad. Estas prácticas necesitan, como única condición, desplegar en mayor proporción la inteligencia espiritual para que se brinde al servicio de la sensibilidad, sensibilidad frente a las necesidades de sí mismo y a las de otros.

Cultura

La cultura podría entenderse a nivel de macrosistema, siendo esta la comunicación espiritual entre los pueblos, pero también se la podría entender a nivel de microsistema como comunicación espiritual entre los individuos.

En este orden de ideas, Korstanje et al. (2008) sostienen que esta comunicación está zanjada por la inestabilidad en las relaciones humanas y de los propios individuos, sea a nivel de culturas generales o de culturas relativamente específicas. En todo caso, estas relaciones se encuentran atravesadas, como dice Bauman (2000), por una modernidad líquida caracterizada por su bajo nivel de penetración espiritual, en donde el mundo se representa como lugares vacíos donde los síntomas de una sociedad desprotegida y enferma son inminentes (Corona, 2006).

No sin razón, para muchos, la sociedad representada en la cultura puede entenderse como un organismo, cuyos fenómenos y acontecimientos pueden abordarse de la misma manera que un especialista examina y estudia un tema específico. La lógica del organismo establece que una sociedad está formada por un conjunto de unidades individuales dotadas de vida propia, entre estas unidades los rasgos y antecedentes socioculturales de los que hacen vida en ella.

La sociedad, tal como sucede con todo organismo vivo, llega a enfermar o a verse seriamente amenazada por elementos nocivos que pueden afectarla estructural y funcionalmente, poner en riesgo su integridad o incluso su vida y dinamismo. Aunque no todas las sociedades son iguales, ni todos sus componentes comparten las mismas características; existen elementos que afectan a todas sus capas, aunque sus efectos son más evidentes en unas comunidades que en otras. Por lo tanto, sería prudente reconocer que una cultura que alimenta, a través de sus prácticas sociales, elementos fundamentales para la vida, necesariamente abriría el camino para la comprensión de la dignidad humana en todas sus dimensiones, excepcionalmente la dimensión espiritual de la que se desprenderían todas las demás: física, social/emocional y mental.

Conclusiones

La educación, desde la pedagogía de la interioridad y la espiritualidad, nos recuerda que el verdadero cambio comienza en lo más profundo del ser humano. En un mundo acelerado y muchas veces vacío de sentido, volver a la interioridad es un acto urgente y necesario para recuperar nuestra capacidad de asombro, encuentro y construcción de comunidad.

Formar en inteligencia espiritual no significa enseñar dogmas, sino abrir caminos hacia el autoconocimiento, el respeto, la compasión y la solidaridad. Se trata de una propuesta educativa que invita a cada persona a integrar todas sus dimensiones –física, emocional, mental y espiritual– para vivir con mayor plenitud y proyectar sociedades más humanas.

En definitiva, apostar por esta pedagogía es apostar por una cultura que reconozca la dignidad de cada ser humano y que, desde la interioridad, se atreva a transformar la realidad con esperanza.

Referencias

- Avilés Anaya, H. (2005). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Ra Ximhai*. <https://doi.org/10.35197/rx.01.03.2005.14.ha>
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Corona, B. (2006). La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido? *Revista Política y Cultura*, (26), 267-270. <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n26/n26a14.pdf>
- El hombre y la cultura. (2012). *Revista Universidad EAFIT*.
- Ferreira, E. (2024). La Inteligencia espiritual en la organización del siglo XXI. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, (29), 194-214.
- Korstanje, M., Bauman, Z., & Econ, C. (2008). Vida de consumo. *Nómadas*.
- Nogueira, M. J. (2015). Espiritualidad y su relación con el bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 33-36.
- Palacios Vargas, C. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481.
- Pallarés González, J. (1998). Hacia una cultura de la interioridad. *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (1), 31-46.
- Quinceno, J. M., & Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Diversitas*, 5(2). <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.08>
- Rodríguez, S. T. (2013). Inteligencia espiritual. *SAPIENS*, 14(1), 13-22.
- Torralba Roselló, F. (1998). *Metafísica de la interioridad*. Ars Brevis.
- Torralba, F. (2012). *El cultivo de la inteligencia espiritual*. Cuadernos Formativos.

1,2,3 . . . Investigo Otra Vez

Experiencia de Formación de Semilleros de Investigación en el Instituto San Francisco de Asís y la Universidad CESMAG

Milton Portilla Benavides¹
Christian Heraldo Timarán²

Resumen

El presente escrito muestra de forma importante la experiencia frente a la promoción de semilleros de investigación en el Instituto San Francisco de Asís³, como una oportunidad para favorecer habilidades y competencias de niños y niñas en formación; de ahí que, es importante afirmar que el potencial de los estudiantes de grado primero para pensar, preguntar, observar y construir es relevante en esta etapa de desarrollo.

Esta experiencia se llevó a cabo en el marco de una estrategia interinstitucional articulada entre el Instituto San Francisco de Asís [ISFA] y la Universidad CESMAG, en la ciudad de Pasto, con el objetivo de fomentar la creación de semilleros de investigación. A partir de tres fases fundamentales –observación, exploración y experimentación– se propició un ambiente pedagógico que estimulara la curiosidad, formulación de hipótesis, representación de ideas y motivación por conocer el entorno. Las actividades se desarrollaron como escenarios lúdicos y pedagógicos en los que el juego, el lenguaje, la colaboración y la indagación se convirtieron en ejes de aprendizaje. Esta experiencia demuestra que los semilleros de investigación pueden llegar a constituirse en una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias científicas desde los primeros años escolares.

Palabras clave: actividades, semilleros de investigación, curiosidad, infancia, articulación escuela-universidad.

Introducción

Diversos estudios han resaltado las ventajas de incorporar la investigación en la educación infantil, ya que potencia el pensamiento crítico, creativo y propositivo desde edades tempranas. En niños y niñas la investigación no es solo una técnica escolar, sino una forma natural de aprendizaje que nace de su necesidad innata de explorar y comprender el mundo.

En este contexto se desarrolló un plan de acciones en el Instituto San Francisco de Asís, en articulación con la Universidad CESMAG, con el objetivo principal de promover actividades organizadas en tres fases: observación, exploración y experimentación. Esta estrategia permite pensar la formación para semilleros de investigación del colegio.

Desde esta perspectiva, se reconoce a niños y niñas como sujetos activos, creativos y competentes. Siguiendo a Rebeca Puche (2005), si se parte de la idea de que los infantes poseen capacidades investigativas, es indispensable generar experiencias pedagógicas que las fortalezcan y visibilicen. Las actividades desarrolladas permiten a los estudiantes identificar fenómenos, formular preguntas, compartir ideas y proponer explicaciones desde su experiencia directa.

La articulación con la Universidad CESMAG fue fundamental para garantizar el acompañamiento de docentes formadores y estudiantes universitarios, quienes orientaron y co-construyeron, con niños y niñas, una experiencia de aprendizaje significativa. Esta relación interinstitucional permitió integrar la formación inicial de docentes con la transformación de las prácticas escolares en la primera infancia, en coherencia con los enfoques pedagógicos actuales.

¹ Magister en Educación, Universidad de Nariño. Especialista en Administración Educativa, Universidad de Nariño. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Docente Tiempo Completo, Licenciatura en Educación Infantil, Universidad CESMAG. Docente Hora Cátedra, Facultad de Educación, Universidad de Nariño. Miembro del grupo de investigación María Montessori. Mentor de Semilleros de Investigación. Correo electrónico: mmporilla@unicesmag.edu.co

² Magister en Educación, Universidad de Nariño. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de Nariño. Coordinador de Formación Curricular del Instituto San Francisco de Asís. Correo electrónico: isfaedu@gmail.com

³ El Instituto San Francisco de Asís se conoce por su sigla ISFA; es una institución educativa de carácter privado, calendario B. Es orientado y dirigido por la Orden de Hermanos Menores Capuchinos y hace parte de la Asociación Escolar María Goretti en la ciudad de Pasto, Nariño, Colombia.

Los Niños y las Niñas en Relación con la Investigación

Las actividades desarrolladas con niños y niñas comprenden un conjunto de capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas y sociales que les permiten conocer su entorno, resolver problemas y proponer alternativas desde su experiencia. Según Puche (2005), estas habilidades emergen de manera espontánea y se desarrollan a partir del contacto con situaciones significativas.

Curiosidad

La curiosidad, entendida como el deseo de conocer, fue un motor central en la experiencia. Durante la fase de observación, los niños y las niñas demostraron gran interés por fenómenos de la naturaleza como los caracoles, las plantas o los colores del agua. Esta actitud investigativa se manifestó en preguntas como: “¿por qué el caracol se esconde?” “¿qué pasa si mezclamos colores?” “¿por qué el hielo desaparece?”. Estas inquietudes fueron el punto de partida para diseñar las fases del proceso.

Motivación

La motivación estuvo presente en cada etapa del proceso y se reflejó en el entusiasmo con el que niños y niñas participaron en las actividades. Las propuestas generaban emociones positivas, fomentaban el compromiso y ayudaban a mantener el interés por investigar. Como lo menciona Dewey (2004) el aprendizaje significativo requiere del interés genuino del estudiante; en este caso, se promovió mediante juegos, materiales atractivos y preguntas retadoras.

Formulación de Hipótesis

Durante la fase de experimentación, niños y niñas formularon hipótesis de manera intuitiva, basándose en sus observaciones previas. Por ejemplo, anticipaban lo que podría suceder al mezclar sustancias o al cambiar variables en un experimento simple. Esta capacidad de anticipación es fundamental en el desarrollo del pensamiento científico, y se fortaleció al permitir que los estudiantes comprobaran o refutaran sus ideas mediante la acción.

Representación

La representación verbal y gráfica fue clave para que los estudiantes comunicaran lo aprendido. Utilizaron dibujos, palabras, narraciones y gestos para compartir sus ideas, interpretar fenómenos y expresar sus conclusiones. Esta habilidad permitió visibilizar los aprendizajes y construir significados compartidos, enriqueciendo el diálogo entre niños, docentes y familias.

La Experiencia con Niños y Niñas del ISFA

El desarrollo de actividades requiere un enfoque pedagógico que respete los ritmos, intereses y capacidades propias de niños y niñas. En este sentido, se estructuró a partir de tres fases progresivas y complementarias: observación, exploración y experimentación, las cuales se fundamentan en teorías del aprendizaje activo, el constructivismo y la pedagogía del asombro.

Fase de Observación

La observación es la puerta de entrada al pensamiento científico. En esta fase, niños y niñas fueron invitados a mirar con atención su entorno, descubrir detalles y expresar su percepción a través de todos sus sentidos. Esta capacidad de observación se sustenta en la teoría de John Dewey (1938) quien plantea que el aprendizaje parte de la experiencia directa y del asombro ante la realidad. Para Dewey (2004) la observación es el primer paso del método de indagación, ya que permite identificar una situación problemática o un fenómeno digno de investigar.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo de Piaget (1977), la observación en la infancia temprana está estrechamente vinculada al pensamiento sensoriomotor y preoperacional, donde la percepción y la acción son herramientas fundamentales para adquirir conocimiento. Por ello, se ofreció a los niños experiencias que involucraban colores, formas, movimientos, sonidos y texturas, generando múltiples estímulos para enriquecer la percepción consciente del entorno.

Asimismo, autores como Edwards et al. (1998) promueven la importancia del “ambiente como tercer maestro”, donde los espacios bien diseñados invitan a observar, tocar, preguntar y registrar. Los docentes, en este proceso, adoptan el rol de mediadores que orientan la mirada, sin dirigirla del todo, permitiendo que niños y niñas se asombren y construyan sus propias preguntas.

Fase de Exploración

La fase de exploración da continuidad a la observación, permitiendo que los niños pasen del mirar al actuar. En esta etapa los infantes manipulan objetos, prueban relaciones, expresan hipótesis espontáneas y comienzan a intervenir activamente sobre los fenómenos que han observado. Esta fase está profundamente enraizada en la pedagogía del aprendizaje activo, donde el niño es protagonista de su propio proceso cognitivo.

Jerome Bruner (1966) señala que los niños aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción del conocimiento, usando el juego, la manipulación y la conversación como herramientas cognitivas. En este sentido, la exploración en el aula se concibió como una actividad abierta, sin respuestas prefijadas, que motivara a los estudiantes a buscar, ensayar, agrupar, ordenar y categorizar la información.

Desde la mirada de Lev Vygotsky (1979), la exploración también está mediada por el lenguaje y la interacción social. En este caso, el rol del adulto —docente o formador universitario— fue el de acompañar en la zona de desarrollo próximo, ayudando a los niños a poner en palabras sus hallazgos, conectar ideas y enriquecer el sentido de lo que descubren. En este punto, el diálogo y la co-construcción del conocimiento fueron los ejes centrales de la experiencia pedagógica.

Fase de Experimentación

La fase de experimentación permite comprobar o reformular las hipótesis generadas durante la exploración. Aquí, niños y niñas se enfrentan a pequeños desafíos o situaciones-problema en los que deben intervenir activamente para probar una idea, modificar una variable, predecir resultados y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.

Este componente experimental se apoya en el método científico adaptado a la infancia, como lo proponen autores como Puche Navarro (2005) y Quinto Borghi (2005), quienes defienden que el niño pequeño es un científico natural, dotado de la capacidad para formular teorías ingenuas, realizar pruebas y reconstruir sus explicaciones frente a nuevas evidencias.

En esta fase, el juego simbólico y el pensamiento divergente son fundamentales, ya que permiten al niño ensayar posibilidades sin temor al error. La experimentación no se limita al laboratorio, sino que se vive en todos los rincones del aula y del entorno cotidiano. Los niños mezclan colores, construyen estructuras, plantan semillas, observan transformaciones y sacan sus propias conclusiones. La evaluación no se centra en la respuesta correcta, sino en la capacidad de pensar, representar, dialogar y aprender de la experiencia.

Desde la perspectiva de David Kolb (1984) y su modelo de aprendizaje experiencial, la experimentación concreta es la base para la reflexión y la conceptualización. En este sentido, cada actividad se diseñó para que niños y niñas vivieran un proceso activo, reflexivo y significativo, en el que el conocimiento se construye desde la acción.

Conclusiones

Las actividades para el desarrollo de habilidades investigativas constituyen una estrategia efectiva para fomentar los semilleros de investigación, al ser articuladas entre la escuela y la universidad, estas experiencias adquieren mayor profundidad, pertinencia y sostenibilidad.

Las tres fases del proceso —observación, exploración y experimentación— permitieron estructurar una ruta pedagógica para promover la autonomía, la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas.

La curiosidad y la motivación fueron factores clave que dinamizaron el proceso investigativo, al igual que el juego como vehículo para el descubrimiento y la apropiación del conocimiento.

Referencias

Bruner, J. S. (1972). Hacia una teoría de la instrucción. Morata.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *Las cien lenguas de los niños: La experiencia de Reggio Emilia en la transformación de la teoría en práctica*. Octaedro.

Kolb, D. A. (1984). *El aprendizaje experiencial: La fuente del aprendizaje y el desarrollo*. Paidós.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). Psicología del niño (7.ªed.). Ediciones Morata, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Artes Gráficas del Valle.

Quinto Borghi, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. Graó.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica.

TEXTOS LITERARIOS

Cuando el Deseo se Cumple

(Poesía)

Juan Pablo Luna¹

No sé por qué estoy llorando,
si en el fondo...
esto es lo que quería.

Te tengo aquí, frente a mí,
con los ojos que soñé tantas veces
y la voz que aún me tiembla en el pecho.

Y, sin embargo, algo dentro se rompe,
como si el alma no supiera qué hacer
cuando el deseo finalmente se cumple.

Tal vez es el miedo,
que me susurra que algo saldrá mal,
que esto no puede ser tan real,
tan nuestro.

Te miro, y me dan ganas de huir,
pero también de quedarme para siempre.

Y lloro porque te tengo,
y porque no sé si sabré sostenerte.
Porque el amor, cuando es real,
asusta más que la ausencia.

Y, aun así,
tal vez me atreva a mover algunas cosas de su sitio,
a darle una mano de pintura
a esta vida mía que se volvió gris.

Quizá suba las persianas de mis párpados,
y deje que el sol entre, a secar lo que aún duele,
para luego descansar sobre tu pecho.

¹ Psicólogo, Universidad CESMAG. Correo electrónico: jpluna.psicologia@gmail.com

Te Pienso sin Nombrarte (Poesía)

Juan Pablo Luna¹

Me faltó abrazarte más la última vez que nos vimos,
bajo ese cielo noctámbulo que nos cubría en silencio.
Me faltaron segundos lentos,
de esos que parecen rogar por no terminar.

Tal vez nunca debí despedirme,
ni bajar la mirada cuando tus ojos aún me buscaban.
Tal vez fui yo quien te dejó ir,
como quien suelta el aire sin saber que era el último.

¿Dónde estás ahora que el silencio pesa?
¿Dónde se esconde tu voz cuando la noche me pregunta por ti?

Te pienso como se piensa lo irrecuperable,
te llamo sin nombrarte,
y te espero, aunque no vengas.

Y si alguna vez regresas,
aunque sea en un gesto,
en un sueño,
o en un poema...

Sabré que no fue en vano
haber continuado con estas líneas,
como quien escribe
para no olvidar.

¹ Psicólogo, Universidad CESMAG. Correo electrónico: jpluna.psicologia@gmail.com

El Infinito se ha Quedado en Ti

(Poesía)

Juan Pablo Luna¹

A tu ausencia le dedico todo y lo poco que tengo de mí;
lo que me queda, lo que me dejaste.
Recorriste mi ser como ninguna otra lo había hecho.
Tal vez ni tú te diste cuenta.

Descartas mi mal viaje con el amor
para pasear por mi hogar,
vienes a mí y delimitas con tu mano mi piel,
como quien toca el paraíso y prefiere el infierno.
Y te vas, sin más, sin decir nada.

Incontables noches, divagando de lado a lado
con las últimas palabras que me dijiste,
que alcancé a escuchar, que alcancé a escribir.
Aquellas no son más que el castigo con el que debo vivir.

Desde que te fuiste, cariño,
todos los días escribo para ti,
esperando a que algún día me leyeras.
¿Regresarás alguna vez? aunque ni siquiera te hayas ido,
aunque disfruto de tus ojos sin siquiera tenerlos.

Te espero con los brazos abiertos,
deseando transitar por los lunares de tus mejillas con mis labios
y pasear con mis dedos por la cordillera que recorre tu espalda.

Me condené a decepcionarte.
Y ahora escribo porque te extraño,
extraño ver cómo tomas el té a sorbos
y extraño ver cómo miras profundamente hacia el infinito;
cariño, el infinito se ha quedado en ti.

¹ Psicólogo, Universidad CESMAG. Correo electrónico: jpluna.psicologia@gmail.com

CEHUMA




Editorial
Universidad CESMAG

