

RESEARCH IN ACTION XX



La educación en un mundo cambiante
y los Objetivos de Desarrollo Sostenible - ODS

Memorias Congreso de investigación

Research in Action XX

Mayo 26 y 27 de 2022

Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA
Diciembre 2022



ÚNICA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
COLOMBO AMERICANA

**OBJETIVOS
DE DESARROLLO
SOSTENIBLE**



La educación en un mundo cambiante y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Memorias Congreso de investigación Research in Action XX

Mayo 26 y 27 de 2022

Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA

Diciembre 2022

Facultad de Educación

Programa de Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en español e inglés

Reg. SNIES: 106242

Vigilada MinEducación

Bogotá D.C.

2022

LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO CAMBIANTE Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Memorias Congreso de investigación Research in Action XX

Realizado los días 26 y 27 de mayo de 2022 de manera virtual.

Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA

Dirección de Investigaciones de Posgrados y Sostenibilidad

Calle 19 No. 2ª-49 Segundo piso

Teléfono: 2811777 Ext: 1291

dir.investigaciones@unica.edu.co

www.unica.edu.co

ISBN: 2619-4775 (En línea)

Compilación de memorias: Constanza Amézquita

Apoyo en Edición: Jasmín Alfonso y Constanza Amézquita

Diagramación: César Vivas Valderrama

Diseño de Portada: Katherine Valderrama

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización de la
Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

María Lucía Casas, Rectora - Constanza Amézquita Quintana, Directora de Investigaciones de Posgrados y Sostenibilidad

Pedagogía de la muerte: mundo en transformación postpandémica.

Oscar Rodríguez Munar

Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia: una experiencia pedagógica en un instituto de estudios superiores, a dos años del inicio de la crisis sanitaria.

Lucía Mendoza Castillo

Restorative Circles: A Tool for Developing Socio Emotional Literacy Skills in School Settings.

María Alejandra Carreño

Aprendizajes sobre formación en ODS durante la pandemia: la experiencia del semillero ÚNICA Sostenible.

Jasmín Alfonso y Constanza Amézquita

Innovación educativa ante el Covid-19 en la educación superior y su impacto en la sostenibilidad.

Claudia Fabiola Avila Guzmán, María Ydolina Rosales Pérez y Sara Trejo González

Interacciones familia escuela en tiempos de pandemia.

Queeling Yohana Gómez Muñoz y Liliana María Del Valle Grisales

The Challenge of Special Education. Between concepts, regulations and lack of awareness.

Gisell Espitia

Identificar en los contenidos de las asignaturas del mapa curricular a

nivel de pregrado el acercamiento a los alumnos en el conocimiento de los ODS.

María Dolores Martínez García, Karina Valencia Sandoval y Alejandra Corichi García

PRESENTACIÓN

María Lucía Casas
Rectora

Constanza Amézquita Quintana
Directora de Investigaciones de Posgrados y Sostenibilidad

En su versión número XX, Research in Action, el congreso semestral de investigación organizado por la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA, centra su mirada en las reflexiones y los aprendizajes en materia de innovación educativa en el contexto de pandemia y post-pandemia y su contribución al logro de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible definidos en la agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Nuestro propósito es reflexionar acerca de la importancia de los 17 ODS en tanto buscan asegurar que las generaciones presentes y las generaciones futuras puedan satisfacer sus necesidades más básicas, teniendo en cuenta las esferas social, económica y ambiental.

El agotamiento de los recursos naturales y los efectos negativos de la degradación del medio ambiente, incluidas la desertificación, la sequía, la degradación de las tierras, la escasez de agua dulce y la pérdida de biodiversidad, aumentan y agravan las dificultades a que se enfrenta la humanidad para su supervivencia como especie. El cambio climático es uno de los mayores retos de nuestra época y sus efectos adversos menoscaban la capacidad de todos los países para alcanzar el desarrollo sostenible. La subida de la temperatura global, la elevación del nivel del mar, la acidificación de los océanos y otros efectos del cambio climático están afectando gravemente a las zonas costeras y los países costeros de baja altitud, incluidos numerosos países menos adelantados y pequeños Estados insulares en desarrollo. Peligra la supervivencia de muchas sociedades y de los sistemas de sostén biológico del planeta.

Embarcarnos en el camino del desarrollo sostenible requiere una transformación profunda en nuestra forma de pensar y actuar como sociedad. Para crear un mundo más sostenible y abordar los temas

relacionados con la sostenibilidad descritos en los Objetivos de desarrollo Sostenibles, debemos convertirnos en agentes de cambio. Necesitamos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que nos empoderen para contribuir con el desarrollo sostenible.

Por lo tanto, la educación es crucial para alcanzar este tipo de desarrollo, un desarrollo sostenible, y las escuelas y universidades juegan un rol central en la contribución al logro de los ODS en tanto tienen en sus manos transmitir a los jóvenes y construir con ellos el conocimiento y las bases que se difundirán a las siguientes generaciones, dotar a los estudiantes de los medios y capacidades necesarias para la ejecución de los ODS, crear oportunidades y diálogo entre gobiernos e instituciones y aportar las herramientas necesarias para la investigación a investigadores y empresas para promover su implementación y su estudio transdisciplinar e interdisciplinar.

En esta ocasión contaremos con la participación de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso – Chile, el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos, la Universidad Tecnológica de Tabasco – México, la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo – México, Institución Educativa Sol de Oriente – Medellín y la Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA.

PEDAGOGIA DE LA MUERTE: MUNDO EN TRANSFORMACION POSTPANDEMICA

Oscar Rodríguez Munar¹

¹Oscar Oswaldo Rodríguez Munar. Magister en Educación, Universidad Pontificia Javeriana; Licenciado en Biología; Universidad Francisco José de Caldas. Docente de Biología, IED Estrella del Sur; Docente de Ciencias Forenses, Instituto Nacional de Investigación Criminalística y Ciencias Forenses; correo electrónico: blattiodae2@gmail.com.

Introducción

Esta propuesta, nace de una serie de interrogantes sobre la muerte y las representaciones sociales que se tienen de ella y su posible relación con las prácticas educativas que se llevan a cabo en contextos que hacen parte de la escuela y otros ámbitos educativos. Con lo anterior se busca comprender el trato que se le da al cuerpo y al ser, desde un punto de vista holístico que tenga como base la compasión y la pedagogía de la muerte, para comprender en cierto grado la influencia de esta representación en el comportamiento y toma de decisiones de un estudiante al momento de presentarse una pérdida, y el papel que en esto tiene la formación de tipo académica, la cual permite la construcción o deconstrucción de una idea acerca de la muerte. El hablar de este tema en educación se puede convertir en algo arriesgado debido a que solo mencionarlo puede causar algún tipo de resistencia o miedo en la comunidad educativa (Méliçh, 2002). Lo mencionado es viable, siempre y cuando este en el marco de una educación incluyente y de calidad, como es la invitación que hace el ODS 4, el cual busca que el aprendizaje sea de tipo integrador y cooperativo en los niveles básicos, medio y superior de educación (UNESCO, 2016).

Si contextualizamos lo anterior con la realidad de un mundo que atravesó por un periodo de incertidumbre debido a la aparición, propagación y mitigación de una pandemia causada por un agente biológico clasificado como SARS-CoV-2 (Smithsonian, 2020), el cual causo miles de muerte a nivel nacional, entonces es pertinente relacionar dicho suceso con la formación o deformación de la representación social de muerte que existía o

existe entre los estudiantes, los cuales en algún momento se vieron permeados de manera directa o indirecta por la contingencia de salud pública que ocurrió, y que de alguna forma los enfrentó directa y cotidianamente con el tema de la muerte; de la pérdida (Smithsonian, 2020).

Es así como para entender con claridad los fenómenos que rodean a las prácticas educativas en relación con el cuerpo vivo y muerto, se hace necesario la utilización de ejes articuladores sobre los cuales se simiente el trabajo teórico de la propuesta, y estos pilares son las categorías de formación, representaciones sociales y cuerpo; transversalizadas por el tema general de la pedagogía de la muerte.

Con base en esto, se realizó una revisión que permitió determinar la pertinencia de una educación encaminada hacia el entendimiento y la comprensión de la muerte desde un punto de vista humano, moral y ético, planteándola desde la naturalidad del ser humano, desde el acto mismo de la existencia terrenal y no desde el dolor corpóreo que se gesta en el momento de la pérdida; para esto es necesario desarrollar e implementar herramientas de tipo educativo y formativo que brinden una lectura distinta de una realidad ya fundada desde las experiencias sociales que se cimientan con la construcción de la representación social. Es desde esta perspectiva que el tema en mención se puede convertir en eje de investigación, especialmente cuando se tiene en cuenta la realidad de un país que está saliendo de una pandemia y que ha vivido un conflicto armado desde hace muchos años, en el cual el valor de la vida en algunos escenarios se ha depreciado, humanizando acontecimientos inhumanos que enfrentan al educando con el hecho ineludible de la muerte.

Lo anterior brinda un reto a la escuela o demás entes educativos para explorar, indagar e investigar lo que está detrás de las vivencias culturales, sociales, familiares y personales de cada ser, con el fin de visibilizar cada una de las implicaciones de no tener claridad en la forma de recibir, comprender y aceptar la pérdida.

El problema en cuestión

Es cierto, que a nivel educativo existen planes de estudio que han sido

diseñados disciplinar y curricularmente para responder a las necesidades educativas propias del país, sin embargo sería interesante complementar lo anterior con un apartado que haga alusión al ser y a la finitud, con temas que promuevan la educación para la muerte desde una formación humana, ética, reflexiva y compasiva del otro, ya que el modelo educativo actual no presenta de manera clara y específica competencias que ayuden al estudiante a reflexionar y darse cuenta de su propia realidad de finitud.

Por otra parte, el hablar de la muerte en el ámbito educativo y formativo es un tema limitado al duelo y a la ritualidad religiosa, es aquí donde algunos autores instan a desarrollar estrategias educativas que faciliten el acercamiento al tema, como acontecimiento natural del ser humano, y que permita entender el fenómeno de la muerte como referente de vida, deconstruyendo de alguna manera el tabú que representa este tema para la sociedad. Tema sobre el cual aún no se tiene certeza alguna y en donde la especulación sobre la vida y lo que sucede después de la muerte nos acecha, razón por la cual en el ser humano se hace esencial “resistirse a la muerte, al paso del tiempo, al envejecimiento” (Mélích, 2002, p. 30).

Ahora bien, se cree que la educación debe estar orientada desde su fundamento primordial, hacia el reconocimiento de las emociones, la finitud y la compasión (Mélích, 2015) en el estudiante y el profesional, con el propósito de que sea capaz de relacionarse con el otro “desde la contingencia, desde un proceso de desarrollo humano y formativo que le lleve a construir con y para los otros mundos posibles y posibilitadores de sentido” (Campos y Restrepo, 1999, p.11). Por esto considero, al igual que Mélích (2002), que es necesario que el ser humano sea consciente de su realidad, su contexto y su actuar, sin limitarse a un tiempo y un espacio determinado.

Interrogantes que orientan

A partir de la revisión de diversos autores, surgen múltiples cuestionamientos al momento de interpretar las propuestas de cada cual, y aún más cuando se superponen sus planteamientos a un contexto post-pandémico y de orden público como el que se vive actualmente en nuestro país. Con base en lo anterior surgen preguntas como ¿cuáles son las

representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre el cuerpo vivo y el cuerpo muerto en relación a su experiencia formativa en la escuela?; ¿de qué manera las prácticas de formación académica, forman a los estudiantes en el manejo ético y humano del cuerpo vivo y el cuerpo muerto?; ¿el conocimiento de las categorías que integran la propuesta, posibilitará un uso y aplicación dentro de contextos escolares y académicos? y ¿podría ser la pedagogía de la muerte un componente del ODS4 en las instituciones educativas?

Objetivo que guió la indagación

- Comprender en qué medida las representaciones sociales sobre el cuerpo vivo y muerto les permiten a los estudiantes reflexionar sobre su humanidad, la finitud y la compasión en época de post-pandemia.

Referentes que apoyaron la propuesta

La iniciativa surge de una propuesta innovadora que conceptualiza una serie de tópicos antes vedados en la educación y la formación, pero que se han trabajado en diversas latitudes por varios autores que de manera dedicada han investigado sobre la influencia mediadora y reflexiva de la pedagogía de la muerte en la educación. Con un inicio y amplio desarrollo en España con pioneros como Agustín de la Herrán, Mar Cortina, Jean-Carles Mélich, Cobo Medina, Nolla, entre otros, que conciben “la pedagogía de la muerte como un ámbito de investigación, formación e innovación educativa emergente” (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012, p.175).

Ellos muestran en sus propuestas la necesidad de implementar una formación desde la ética de la compasión y de humanización en la escuela, relacionada directamente con la forma en la que se puede afrontar la muerte o la pérdida, que permita a los jóvenes o adultos establecer diálogos sobre este tema de una forma natural y cotidiana. De la misma manera, que se fundan y practiquen los cuidados del ser para un buen morir, simultáneos a

los cuidados que se deben tener para un bien aventurado vivir.

Dentro de los referentes teóricos encontrados, cabe resaltar lo planteado por autores que trazan una relación directa entre las categorías de formación y representaciones sociales, en el marco de un contexto específico o en palabras de Abric (2001) “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas” (p. 13). En donde, las relaciones, el discurso y el intercambio intersubjetivo con el contexto social o cultural pueden permitir construir o deconstruir significados y símbolos a través de las experiencias vividas con los otros (Hall, 2002).

Solo entonces, será posible una formación enmarcada dentro de la educación para la muerte que fortalezca y permita prácticas más humanas que ayuden a los jóvenes durante su proceso académico a “comprenderse y comprender a los demás en el tiempo, como sujetos finitos, contingentes, promotores de justicia y reconciliación” (Mélích, 2015, p. 169).

En otras palabras, la formación no solo debe posibilitar el proceso de humanización, por medio del desarrollo de capacidades que le ayuden a aceptar y asumir desde la compasión, la alteridad y reconocer en el cuerpo sin vida un sujeto válido de compasión y respeto (Mélích, 2015), sino plantear propuestas innovadoras donde el ser tenga una “formación integral que le permita desarrollar sus potencialidades y reconocerse como un ser para el servicio, capaz de construir y vivir en sociedad, en mutuo reconocimiento y respeto, consciente que es un ser para los demás” (Remolina, 1997, p.74), a partir de asignaturas o cargas académicas que fomenten el trato compasivo hacia los demás.

El método

La propuesta inicia con la revisión bibliográfica, minuciosa de textos que fueron tomados de diversas bases de datos, en las que se tuvieron en cuenta palabras específicas de búsqueda como: Educación para la muerte, pedagogía de la muerte y *death and death education* y se usaron metabuscadores como Dialnet, Proquest y bases de datos como ERIC los

cuales permitieron estructurar una buena fuente documental para la revisión y fundamentación teórica que se necesita para abordar e implementar este tipo de temática.

Entre de los conceptos más recurrentes en los escritos encontrados tenemos a la formación o educación para la muerte, pero todos ellos enmarcados en el contexto de la educación dentro de la pedagogía de la muerte, los cuales abordan el tema de manera sistemática, como una realidad personal ineludible para el ser humano (Garavito, 2011); muerte y vida se convierten, así, en un evento cultural que alberga las dimensiones religiosas, sociales, filosóficas y antropológicas, que lleva a cada uno de los individuos a tomar una posición frente a la misma o inclusive a evadirla (Da Silva et al., 2016). Por tanto, el fin de la vida o la pérdida de algo apreciado, se convierte en un hecho inesperado que alberga incertidumbre para el ser, en un acontecimiento que afecta la vida.

Ahora bien, los estudios de Lopera et al., (2017), Mazzetti, (2017), Lopera et al., (2017) y Dos Santos et al., (2016), conciben la muerte como un acontecimiento que afecta al ser humano y genera un choque cultural, porque alrededor de la muerte se gestan creencias religiosas y sociales en las que entran en juego representaciones que conllevan prácticas propias sobre la muerte. De esta manera, los jóvenes se basan en un sistema de creencias y en la formación para comprender, entender y aceptar la pérdida de lo valioso.

Es así, que este tipo de trabajos relacionados con la pedagogía de la muerte pretenden que el ser humano recupere su conciencia de mortalidad y de compasión frente a los otros, en una sociedad que antepone los valores materiales y el egoísmo, a principios que son realmente vitales y nos hacen humanos. Por ende, se hace indispensable tener una visión más significativa de nuestra realidad finita. Comprender que no somos eternos y que la fragilidad de nuestras vidas, las emociones, la espiritualidad, el amor y la muerte hacen parte de la realidad humana. De esta manera es importante, cuestionar las creencias sociales y culturales hegemónicas que giran alrededor de la muerte como acontecimiento lejano para el hombre y ante el cual impera el miedo, y no como un escenario que le da sentido a lo más bello del ser humano, la vida, y a sus relaciones con el otro en un contexto humanizante (Cortina, 2005).

Aprendizajes

Considerando lo expresado en los apartados anteriores, se puede ver como a partir de la revisión y análisis de textos, se logra entender la visión de varios autores, los cuales demuestran que la muerte no es un hecho que se deba esconder, ni mucho menos al que se tenga que temer, sino sobre el que se tiene que educar, ya que hace parte de la realidad humana. Es decir, existir para la vida y no para la muerte, está relacionado con aprender a aceptar los acontecimientos maravillosos que se nos presentan cada día y valorar a las personas que caminan a nuestro alrededor; se convierte en una experiencia vital. En otras palabras, es normalizar la muerte mediante la transformación de un paradigma emergente que permita comprender y dar sentido a nuestras vidas y a la de los otros, desde el respeto por aquello que llamamos cuerpo. La muerte entendida como un acontecimiento frente al cual no hay que temer pese a que es ineludible, sino asumir el desafío de admitir su presencia tácita, permanente y real en medio de nosotros como esencia propia de la vida (Mazzetti, 2017), (De la Herrán y Cortina, 2008) y (Morillo-Martín et al., 2016).

También es relevante reconocer que, según los antecedentes encontrados, la pedagogía de la muerte ha tenido un amplio desarrollo como propuesta innovadora en la educación. Sus más recientes estudios a nivel universitario desde pregrado y post-grado, han generado un despertar intelectual por saber más sobre la muerte y la finitud del ser humano como algo propio de este. En consecuencia, en otros países y en Colombia se están dando nuevas investigaciones acerca el tema, con el fin de ampliar aún más el conocimiento y las posibles aplicaciones de la pedagogía de la muerte en diversos contextos y con un enfoque orientado principalmente al buen vivir y al reconocimiento natural del ser.

Y se concluyó que:

- El conocimiento en profundidad de las categorías de formación, representaciones sociales y cuerpo, posibilita su uso y aplicación al interior de los múltiples contextos educativos, las categorías sirven como soporte teórico y conceptual para temas como la

pedagogía de la muerte y su implementación en la educación escolar o en la formación profesional.

- Por lo tanto, se considera trascendental implementar una formación desde la ética de la compasión y de humanización en la escuela relacionada con la muerte, que permita a los estudiantes establecer diálogos sobre este tema de forma natural y cotidiana. De la misma manera, que permita que se construyan y se practiquen los cuidados para un buen morir simultáneos a los cuidados que se tienen para un buen vivir.
- Se invita a las instituciones de educación básica, media, técnica y universitaria, a implementar la pedagogía de la muerte en los procesos de formación de los futuros egresados y profesionales, para que desde la academia se aborde la muerte, la pérdida y la ausencia con todas las implicaciones socio-culturales que se asocian a estos sucesos propios e inherentes a la existencia de la vida, donde la realidad de la finitud del ser, se debe aceptar con el fin de comprender aquel acontecimiento propio de la vida.
- En el ámbito educativo superior hay dos estudios a nivel de Colombia que se preocuparon por indagar sobre la educación para la muerte Jaramillo, (2017) y Osorio, Rodríguez y Paz, (2018), lo que lleva a pensar que a nivel local la pedagogía de la muerte es un tema reciente, que tiene mucho para investigar con el fin de desmitificar los tabú que se relacionan con la muerte y que generan incertidumbre en el ser humano y la sociedad.

Se recomienda

Que el tema de la muerte sea tenido en cuenta desde los procesos iniciales de educación, debido a que los jóvenes en la actualidad se encuentran inmersos en una realidad en la cual la vida y su valor se han transfigurado, tomando otro sentido, dependiendo del contexto en el que se encuentren y las representaciones que de la muerte existan en ellos. El alejar este contenido de las temáticas de la escuela, es ocultar la realidad del ser y la fragilidad de su existencia, impidiendo que se aproveche a plenitud el

disfrute de la vida y de aquellos con quienes la compartimos.

También que este tipo de trabajos relacionados con el tema de la pedagogía de la muerte, permitan que el ser humano recupere su conciencia de mortalidad y de compasión frente a los otros, en una sociedad que antepone los valores materiales y el egoísmo, a principios que son realmente vitales y nos hacen humanos. Por ende, se hace indispensable tener una visión más significativa de nuestra realidad finita, comprender que no somos eternos y que la fragilidad de nuestras vidas, las emociones, la espiritualidad, el amor y la muerte hacen parte de la realidad humana.

De esta manera es importante, cuestionar las creencias sociales y culturales hegemónicas que giran alrededor de la muerte como acontecimiento lejano para el hombre y ante el cual impera el miedo, y no como un escenario que le da sentido a lo más bello del ser humano, la vida, y sus relaciones con el otro en un contexto humanizante (Cortina, 2005).

Ahora bien, son este tipo de concepciones las que hay que desmitificar para poder superar el tabú que gira alrededor de ella, para poder mirarnos los unos a los otros y descubrirnos como seres mortales incapaces de evitar el desenlace de nuestra vida, la muerte.

Los autores que apoyaron la ponencia

Cortina, M. y Herrán, A. de la (2005). Cine y educación para la muerte II. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 36. 20-33.

_____ (2008). Cine y educación para la muerte III. *Making of: Cuadernos de Cine y Educación*, 55. 30-42.

Da Silva Machado, R, De Araujo Lima, L.A., Freitas da Silva, G.R., De Souza Monteiro,

C.F. y Rocha, S.S. (2016). Finitude e morte na sociedade ocidental: uma reflexão com foco nos profissionais de saúde. *Cultura de los Cuidados*, 20(45). 91-97. doi:10.14198/cuid.2016.45.10

Dos Santos JL, Corral-Mulato S, Bueno SMV, Robazzi MLCC. (2016) Feelings of nurses faced with death: pleasure and suffering from the perspective of psychodynamics of Dejours. *Invest. Educ. Enferm*, 34(3).

511-517.

Herrán, A. de la y Cortina, M.(2007) formativo: más allá del duelo. *I.E.S Pedreguer psicooncología*, 5(2-3). 409-424.

Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán (Eds.). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.

Jaramillo, J. (2017). *Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y del estudiante universitario en Colombia: un estudio biográfico narrativo*. (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid, España

Lopera-Betancourt, M. y Arias-Valencia, M. (2017). El interés de las enfermeras por el alma de los pacientes en proceso de morir: asuntos culturales y espirituales. *Imagen Desarr*, 19(1). 47-63. doi: 10.11144/Javeriana.ie19-1.iepa

Mazzetti Latini Carolina (2017). Nombrar la muerte. Aproximaciones a lo indecible. *Andamios*, 14(33). 45-76

Melich Joan-Carles (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

Rodríguez, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30 (2), 175-195.

Garavito, L., Rodríguez, J., Solarte, R., Torres, N., Vanegas, S., & Villa, E. (2011). *La muerte: siete visiones, una realidad*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO (2016). “Enfoque por competencias.” Retrieved 2016-12-03, from [http:// www.ibe.unesco.org/es/temas/ enfoque-por-competencias](http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias)

Osorio, D., Rodríguez, O., Paz, E. (2018). *Educación y pedagogía para la muerte: representaciones sociales en estudiantes y profesores de medicina, acerca de cuerpo vivo/muerto, durante sus procesos de formación*. (Tesis maestría). Universidad Pontificia Javeriana, Colombia

Smithsonian, ScienceCenter Education. (2020) **¡COVID-19!** ¿Cómo puedo protegerme a mí mismo y a los demás? Primera edición. 4-6

LO QUE LA PANDEMIA NOS ENSEÑÓ SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN UN INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES, A DOS AÑOS DEL INICIO DE LA CRISIS SANITARIA.

Lucía Mendoza Medina²

²Licenciada en Psicología por la UNAM, Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM y cuenta con un diplomado en Diseño Instruccional y otro en Terapia Cognitivo Conductual. Correo electrónico: psicologiayplaneacion@gmail.com

Este documento tiene como objetivo describir la experiencia docente en el uso de la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en el Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México Rosario Castellanos (IRC).

El IRC es una institución de educación superior, que inició funciones en el año 2019. Oferta programas de licenciatura y de posgrado en modalidad presencial, a distancia o virtual. Existen 7 programas de posgrado, los cuales se distribuyen en el área de ciencias sociales y uno en ciencias naturales. La modalidad para estos programas es virtual, apoyados de una plataforma que concentra contenidos y actividades en secuencias pedagógicas construidas por docentes expertos en los temas, con base en los programas curriculares y en el apoyo de diseñadoras instruccionales.

A continuación, se repasarán algunos aspectos que permiten contextualizar este proyecto de educación mediada por tecnología.

¿Educación en línea para qué?

La crisis sanitaria resaltó algo sobre lo que ya se tenía idea, pero se había dejado para después: las TIC son una herramienta para integrarse a la forma de vida actual y seguirán evolucionando junto con la humanidad. De una u otra forma, habrá que conocerlas y al menos reconocer la potencialidad que brindan para la configuración de las sociedades.

Antes de la pandemia –si hablamos de la educación superior en esta mirada de mosaico heterogéneo–, sólo 19% de los programas se basaba en la educación a distancia; y en la pandemia más de 26 millones de estudiantes y 1.4 millones de docentes pasaron súbitamente a un ambiente virtual para dar continuidad a estos procesos educativos (Lugo, 2022, p.34).

Además, hay que tomar en cuenta que, ya desde hace algunos años, el aprendizaje se ha movido de contenidos a habilidades en el marco del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial (UNESCO, 2017), lo que implica un impacto no solo en el ámbito educativo sino en la reducción de desigualdades y el crecimiento económico:

El acto de educar es algo complejo y sistémico, demanda un compromiso no solo de los actores educativos sino de todo un sistema político y social, por ello las tendencias modernas son tan importantes con el fin de sostener y articular esta complejidad (Bernate, Vargas, 2020).

En los dos años de pandemia, mil millones de estudiantes han sido afectados en más de 130 países (Colman, 2021) y la respuesta de la educación en línea ante tal situación, la ha puesto en un camino de crecimiento acelerado que demanda recursos de calidad y procesos establecidos y ya no solamente estrategias de reacción inmediata.

En este sentido, se vuelve fundamental tener claro cómo se considera a la tecnología dentro de la educación: si se ve como un elemento clave “que produce cambios – induce transformaciones sociales y psicológicas – sin importar la manera de uso e independientemente del contexto y procesos socioculturales con los que interactúe” (Herrera, 2015) -determinismo tecnológico-, o bien si se le otorga un papel central a lo social, lo cual no se ve afectado por lo tecnológico (ya que solo es un instrumento) es decir, “las tecnologías no actúan *per se* en el mundo social y el mundo social no es un cuerpo inerte que recibe el impacto tecnológico [... sino que] son incorporadas y asumidas de formas diversas en las sociedades que las acogen o sobre las cuales resultan impuestas (Lizarazo, Paniagua, 2013, p. 27) – reduccionismo tecnológico-. Tener claras estas visiones, permite enmarcar los factores institucionales, tecnológicos, pedagógicos, de comunicación, que están en juego al plantear una enseñanza en línea.

Si se considera que el conocimiento se construye en un conjunto complejo de relaciones entre el alumno, los contenidos y el profesor, entonces docente, alumno y contenidos son los protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizados por su naturaleza interactiva, dinámica e interdependiente (Monereo, 2003), y al hablar de educación en línea, donde se incorpora la tecnología como un medio para su interacción, ésta debe ser una tecnología educativa posible, que responda a necesidades específicas, que sea apropiada y que resulte un soporte adecuado al nivel educativo y al objetivo establecido. Esta formación se centra en el proceso de construcción del conocimiento en el que se integra el saber conocer, hacer, ser y convivir (Bernard, 2006).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede inferir que son diferentes aspectos los que influyen en los resultados de aprendizaje de las TIC, entre ellos, la naturaleza del uso de la tecnología y de las tareas, el nivel de reto para el alumno, la organización de los recursos por parte del profesor, la autonomía del alumno en las tareas, el grado de reflexión que provoca la actividad, así como la evaluación (Barberá, Coll, Mauri, Onrubia, 2008); orquestarlos es el mayor reto y puede lograrse empezando por una transformación curricular, la cual implica identificar las habilidades y conocimientos que tanto alumnos como docentes deben tener así como el modelo pedagógico que los sostiene. Dicho modelo marcará la conformación del evento educativo: centrado en el docente, en el saber, en las tecnologías, en el alumno o en las interacciones. Apegarnos a uno, no implica que los demás no puedan tomar lugar en un momento específico, siempre y cuando contribuyan al logro del aprendizaje.

En consonancia con esto, y para dar un fundamento más sólido a lo que esperamos como resultados de los procesos educativos y formativos, se pueden tomar como referente las habilidades señaladas como 'habilidades del siglo XXI' las cuales pueden fungir como faros orientadores y a su vez como metas: la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal, la productividad, la creación de contenido, la capacidad de iniciativa, la resiliencia, la responsabilidad, la asunción de riesgos, la creatividad, el trabajo en equipo, el trabajo en red, la empatía y la compasión (Scott, 2015). Dichas habilidades, además, se repiensen en un diseño que ponga en el centro a la persona y sus necesidades.

En este diseño, las tecnologías serán una herramienta mediadora, potenciadora de las relaciones humanas y que se enmarcarán en los principios de garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como bien público y común (Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2021), para que, de esta forma, las prácticas pedagógicas se consoliden.

Propuesta de hibridualidad

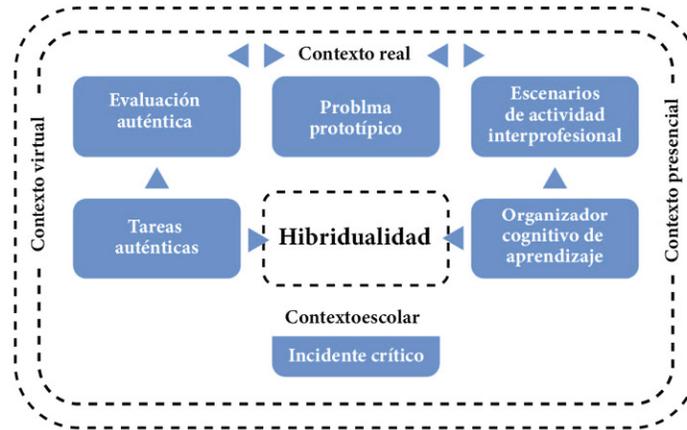
Con el cambio de siglo, también los modelos educativos empezaron a tomar perspectivas distintas, una de ellas fueron las competencias académicas, que en algunos casos han evolucionado a competencias para la vida -enfoque holístico y transdisciplinario que asume que lo que uno aprende en la escuela, debe transferirse de manera directa a la sociedad.

Un modelo en este tenor debe abarcar un ecosistema de aprendizaje que contemple no solamente saberes teóricos o científicos sino también saberes que permiten entender el mundo a partir de cosmovisiones distintas.

De aquí surge la propuesta de *hibridualidad*: un ecosistema de aprendizaje en el que hay un componente virtual y otro presencial, sin embargo, este último no se refiere a las clases en un aula sino a un elemento que permita vincular el contexto virtual con los diferentes contextos en los que nos movemos; así el problema prototípico se vuelve el vehículo para realizar dicha conexión.

Un problema prototípico es un escenario relevante, realista y útil compuesto por situaciones complejas que estimulan la indagación y que obliga a pensar qué información necesitamos para desarrollar una comprensión global de un problema dado. Un escenario permite articular lo nuclear con habilidades de pensamiento lógico, con estilos de pensamiento científico, con habilidades epistemológicas sintetizando el contenido de una propuesta analítica de trabajo.

Gráfico 1. Modelo pedagógico del IRC



Fuente: elaboración propia con base en IRC (2022).

Cabe recordar que la metodología de aprendizaje basado en problemas – que también puede ser parte de un aprendizaje basado en proyectos – pretende que el estudiante aprenda a desenvolverse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas y procesos, de comprender el impacto de su propia actuación profesional y las responsabilidades éticas que implica, de interpretar datos y diseñar estrategias (Universitat de Barcelona,s/f).

Metodología

Para recuperar la experiencia docente durante los dos años a partir del inicio del primer programa de posgrado, a la par que la pandemia, se realizaron entrevistas semiestructurada para indagar en la perspectiva de 7 docentes (quienes han impartido durante al menos dos ciclos en el posgrado del instituto, con experiencia docente en otras instituciones, y con experiencia docente en modalidad en línea de al menos un año), que han participado tanto en la construcción como en la implementación de las Unidades Curriculares de Aprendizaje (UCA) en el posgrado (maestría y/o doctorado) del Instituto.

Dicha creación e implementación se ha dado siguiendo una metodología para el Diseño de Entornos Híbridos de Aprendizaje que parte del uso de problemas prototípicos, incidentes críticos, así como tareas y evaluaciones auténticas.

Las preguntas giraron en torno a las temáticas: el trabajo con la

metodología, las diferencias de dicha metodología, sus ventajas, sus desventajas o dificultades, la utilidad de las sesiones síncronas y la experiencia en educación en línea.

La primera categoría que se encontró fue el **vínculo con la realidad**, ya que al partir de problemas prototípicos e incidentes críticos permite al estudiante ir construyendo su aprendizaje y resolviendo problemáticas sobre escenarios que realmente existen, además de ser un buen hilo conductor para el trabajo a lo largo de las UCA y de brindar una sensibilización a la acción comunitaria.

En especial, se mencionó que es de suma importancia que el problema prototípico esté relacionado con las líneas de investigación que seguirán los estudiantes, ya que, de lo contrario, se queda solo como una ilustración, un ejemplo, y se corre el riesgo de que no haya una apropiación y, por lo tanto, no ayude al desarrollo del proyecto del estudiante.

Además, la metodología de enseñanza aprendizaje lleva al docente a plantearse la necesidad desde la perspectiva del estudiante.

Todas las docentes mencionaron conocer el trabajo a través del aprendizaje basado en problemas, pero lo han visto concretado de diferentes formas o bien no habían tenido oportunidad de implementarlo.

La segunda categoría es el **fomento del análisis, reflexión e investigación**, considerando al problema prototípico como un puente que conecta teoría y realidad y brindando elementos metodológicos para aterrizar contenidos y actividades.

Aquí cabe destacar que las docentes consideran que tanto problema prototípico como incidente crítico deben tener coherencia con la evaluación y también con las líneas de investigación que siguen los estudiantes, ya que, de lo contrario, se torna un ejercicio académico distante y sin sentido, sin llegar a una aplicación o a una propuesta real de solución a los problemas.

Otro dato importante mencionado fue que la metodología de enseñanza-aprendizaje permite a los estudiantes reforzar su conciencia social con una base teórica, adquiriendo mayor confianza al desarrollar argumentos.

La siguiente categoría corresponde al **tiempo**, sobre el cual se encontró que debe reajustarse para lograr los objetivos de aprendizaje, ya que como

se ha manejado, es muy corto, hay saturación de contenido y los estudiantes tienen la sensación de estar ‘asfixiados’.

Otra categoría es la *interacción en tiempo real* entre docente y estudiantes, ya que esto facilita la resolución de dudas, así como trabajar con ejemplos. Las docentes comentaron que para que el tiempo en la sesión síncrona sea aprovechado, el uso de preguntas es efectivo para mantener activos a los estudiantes.

Entre las **ventajas** que las docentes encuentran en esta modalidad, se mencionaron el *acceso a la educación* y posibilidad de *participar tanto en el diseño como en la impartición* de las UCAs así como la *libertad* y el *fomento a la autogestión* en los estudiantes aunque aún les cuesta trabajo pero son los mayores responsables de su aprendizaje.

En este punto, también es importante señalar que, aunque hay este fomento a la autogestión, a los alumnos aún les cuesta trabajo la lectura, la organización de sus tiempos y por ello se considera que un *seguimiento personalizado* podría funcionar para que el estudiante se sienta más acompañado.

También se habló de un *acompañamiento en el diseño instruccional* de las unidades, señalando el trabajo multidisciplinario como algo esencial para llegar a mejores resultados y justamente, la comunicación inter-equipos puede ser un aspecto para mejorar. También, se mencionó la posibilidad de hacer un piloto con los contenidos y de estarlos actualizando con cada implementación.

Por otra parte, se habló de la plataforma como *herramienta tecnológica de apoyo* a los cursos, que brinda la posibilidad de ver la transformación del guion instruccional en recursos concretos. Sirve como un punto de concentración de los contenidos, pero a la vez hay posibilidad de complementar lo que ahí está, en las sesiones síncronas.

Conclusiones

Con base en lo encontrado se puede decir que la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la metodología basada en problemas prototípicos ha sido una guía útil para los docentes en la

configuración de un espacio estructurado, con objetivos establecidos y que ha permitido empezar a hacer una vinculación de lo académico con un contexto cercano y real al estudiante, dando pie a un aprendizaje permanente.

Se destaca la importancia de una secuencia pedagógica clara, que use los recursos tecnológicos a su alcance, para después incorporar y robustecer las posibilidades, conociendo a la población objetivo y su contexto.

Se han consolidado las bases de un modelo en donde la tecnología es una herramienta útil para construir comunidades de aprendizaje, involucrando a diversos especialistas (docentes, diseñadores instruccionales, comunicadores visuales) y con una infraestructura institucional que brinda elementos necesarios para dar cabida a eventos educativos en línea.

Finalmente, se reconocen mejoras para implementar en el proceso y que haya un resultado más satisfactorio tanto para docentes como para estudiantes, tales como una revisión curricular para ajustar tiempos y cantidad de contenido y actividades; el acompañamiento más personalizado de un tutor; mayor empate entre problema prototípico y líneas de investigación y una ruta de comunicación más ágil entre el equipo de diseño.

Referencias

- Barberá, E., Coll, C. Mauri, T. Onrubia, J. [coords] (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TI: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. México: Pomares
- Colman, H. (21 de junio de 2021). *Instituto para el Futuro de la Educación*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-pandemia-cambio-la-industria-de-la-educacion-para-siempre>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación; resumen*. Obtenido de UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

- Herrera, A. M. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-4. https://www.researchgate.net/publication/287336157_Una_mirada_reflexiva_sobre_las_TIC_en_Educacion_Superior
- Instituto Rosario Castellanos. (2022). *Aplicación didáctica del problema prototípico*. <https://www.youtube.com/watch?v=MTRy9Nwmi9o>
- Lizarazo, D., Paniagua, Y. (2013). *La ansiedad cibernética: Docentes y TIC en la escuela secundaria*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.
- Lugo, M. (17 de junio de 2021). *El vínculo pedagógico en entornos sociotécnicos, mediación y acompañamiento* [panel de discusión]. Un paso adelante de la educación remota de emergencia repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, Ciudad de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/memoria/un-paso-adelante-de-la-educacion-remota-de-emergencia>
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, No.32, 71-89. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26499>
- Monereo C., Badia. A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica*, 75-99.
- Scott, C. (Noviembre de 2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Obtenido de UNESDOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- UNESCO. (31 de enero de 2017). *Documento de trabajo*. Obtenido de E2030: Educación y Habilidades para el Siglo 21: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>

RESTORATIVE CIRCLES: A TOOL FOR DEVELOPING SOCIO EMOTIONAL LITERACY SKILLS IN SCHOOL SETTINGS

Maria Alejandra Carreño³

³ Licenciada en Bilingüismo con énfasis en español e inglés, egresada de la Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA. Correo electrónico: aleja162315@gmail.com

Introduction

School is the place where we spend a very important part of our life. We go to school to learn about the world and become citizens who can coexist. However, not everybody has experienced school life in a way that is constructive; for many of us, school might be a place where we were mistreated and diminished by our own classmates. Many of us did finish school without having solved those issues that affected us for a long time. So much so, that many children and adolescents have suffered negative experiences including becoming victims of bullying at school. This situation was part of my personal experience; as a child I was bullied for two years. At this time, no one cared about what was happening, including classmates, teachers, and the whole educational community. When I entered a new school, I thought things were going to be different, but my new classmates also made negative comments about me. However, when the school administration knew about it, they acted on the matter and talked to the whole class to avoid a more severe conflict, although I did not know what the people in charge thought, and I could not express how I felt about such a situation, the conflict ended, but no action was taken to have us reflect on what had happened. This situation made me an insecure girl, and for a long time I suffered quietly.

Then, I started university, and the knowledge that I have obtained throughout my professional training as a teacher allowed me to realize that many people have experienced a similar situation and that I am not the only one who could not find a solution for a conflict like that. Those who

thought they could find a solution, used strategies that were not positive; even when the dispute was over, the relationship among students was not restored. At university, I found in Administration II class a new methodology to help children and adolescents resolve conflict. Reflecting about my past experience, I thought how fruitful this strategy could have been if it had been implemented when I was a child; in all likelihood, the wounds would have healed, and communication would have improved, and it would not have been necessary for me to change schools and face the same problem again. Although the situation I faced seems to have been solved through a talk, it could have been enriching for the classroom community to know the perspective of others.

This methodology that allows people to communicate and discuss about any kind of conflict and propose agreements and get solutions is called Restorative Practices (RP). These practices seek to repair the relationship of the two parties involved in a problematic situation in a way where there is no place for punishment. People are taught that if someone hurts someone, it is necessary to find a way to punish them. According to the philosophy of Restorative Practices, the person needs to be made accountable for their actions, it is also essential that the person understands that what she or he did was wrong and can recognize why. In my personal experience, no relationship restoration occurred for any of the people involved, although in the second school some steps were taken to end the conflict. For these reasons, knowing about restorative practices as a helpful methodology that can change the perception of conflict and ways to solve it becomes essential in today's classrooms. A very important component of the restorative practices' continuum is the Restorative Circles which allow the parties involved in a conflict to speak about it. As I came to understand how this strategy works and why it works to prevent and solve conflict, I felt a deep desire to make it known and help other Colombian teachers to learn about these practices which are not very common in educational settings.

Research Questions

This study considered the following questions,

General Research Question:

- How does the implementation of restorative circles influence the development of social emotional abilities of students and teachers as presented in the literature from 2010 to 2020?

Specific Research Questions:

- How does the implementation of restorative circles contribute to school climate as analyzed in the literature from 2010 to 2020?
- What does research reveal about the challenges to the implementation of restorative circles in school settings?

Research Objectives

Main Objective:

- Analyze the implementation of restorative circles and its influence on the development of social emotional abilities of students and teachers.

Specific Objectives:

- Identify the contributions of restorative circles to school climate.
- Describe the challenges to the implementation of restorative circles settings.
- Create a proposal to guide the implementation of some restorative circles in a public or private school setting.

Theoretical Framework

Restorative Justice (RJ)

To understand the concept of Restorative Practices (RP), it is important to track its development through history. According to Becker (2018), indigenous systems represent an important model in finding conflict resolution based on values and the corresponding origin of RP. The concept dates back from ancient civilizations better known as indigenous people from Australia, New Zealand, Canada (Schmitz, 2018) and native American people from the United States. These tribes wanted to live in a harmonious community, which was based on values and agreement when they needed to solve a conflict (Schmitz, 2018). If someone committed an offense that broke the established rules, for indigenous people it was necessary to repair the harm or crime caused by the person talking with all the community including the victim, the offender and the community itself (Ortega et al., 2016). Schmitz (2018) explains that the purpose was to use dialogue and solve the negative situation, with the participation of all the members in the conflict. Based on indigenous' cultures, traditions and teachings Restorative Justice (RJ) originated as they considered it was most important to resolve the damage that affected their relationships in the community instead of using punishment.

When conflict emerges it must be seen as something that concerns the entire society, and this also needs to be analyzed. The restorative paradigm is focused on seeking reparation for damages on both sides, and that there is a change providing solutions to the conflict (Piñeres et al, 2011). Moreover, Schmitz (2018) pointed out, RJ is an excellent tool and strategy to change the old paradigms into something current, where the traditional perception seems not to be nowadays the best option with optimal results. Also, Restorative Justice gives new opportunities for the people involved in a conflict to change their mentality and perspectives, because they will work on figuring out what is the best solution by themselves. This approach helps the offender recognize a given mistake and make amends while allowing the community's participation. But how can we implement RJ? and especially in schools ad classrooms? RJ can be implemented through Restorative Practices. These practices can help to develop a better sense of community by fostering connections and by solving conflict and repairing harm. To understand this concept better, it is necessary to know its bases

and historical background.

Restorative Practices

Restorative practices have been present throughout history. These are considered to come from the time of colonization from indigenous people, the ones who brought the system of RJ. These groups used this system to solve a conflict in their community, considering different alternatives to look at to reach a solution (Mccluskey, 2018). RJ links with Restorative Practices (RP) because these give new opportunities of well-being for the members of a respected community, considering important aspects such as social emotional skills, use of communication and sense of creating positive relationships among people to build community (Chicago Public Schools, 2017). As well as RJ, Restorative Practices are focused on finding a solution to harm because people need to be heard to create empathy; communicate to express what are the feeling regarding a situation, and reflect about what is going on, to repair the harm for the aggressor, victim and community to feel better (Schmitz, 2018). There is evident contrast between the punitive and restorative approach because the latter gives importance to the emotional and social learning, changing the bad relationships into positive ones and changing school climate and environment (Chicago Public Schools, 2017). In the 1990s, educators started to adopt RJ for schools to see if this new methodology could bring positive results.

Restorative practices contribute to the development of a sense of community by preventing conflict and managing it in a way that repairs the relationship affected. In a proactive sense, they are used to build community and strengthen relationships. In a reactive sense, they focus on repairing the damage and restoring the relationship (Schmitz, 2018). The concept of “Social Discipline Window” is crucial to understand how these restorative practices are helpful in creating lasting changes in students’ behavior. According to Costello et al., (2009), restorative practices are categorized into informal and formal practices. The most informal practices consist of affective statements and affective questions which generate a dialogue between teachers and students and do not require too much preparation.

Through this intentional dialogue students are able to reflect and recognize and reflect upon their actions that are causing harm. In the middle of the continuum, small impromptu conferences relate to short talks in situ and seek to avoid conflict from escalating. On a more formal setting, restorative circles are used to promote dialogue to build community or address a problematic situation. These types of circles are more on the formal side as they require certain preparation and protocols. At the end of the continuum, the most formal practices are called formal conferences which are based on generating restorative conversations among peers, school staff and family. Restorative Conversations are focused on making students conscious of their actions through restorative questions which can be used as a formal or informal conversation to help to identify emotions and attitudes and how to change them. Peer conference is where two members can talk and provide feedback about their actions.

Restorative Circles

Costello et al., (2010) sustained that, “Just sitting in a circle can create a feeling that a group of people is connected” (p. 22). This strategy is one of the most recognized from RP. According to Schmitz (2018), the circles came from aboriginal communities from New Zealand and other communities around the world. These circles were common traditions in the process to find equality for all the members of the community, creating a strong relationship to make decisions with everybody’s participation. According to Ortega et al. (2016), Restorative Circles (RC) are an approach from Restorative Practices to solve problems of misbehavior dealing with conflicts (Chicago Public Schools, 2017). Circles are a strategy to mediate a conflict considering the community’s participation, in the case of school community it includes students, teachers, administration staff and parents. In the circle process, it is important to consider the point of view of each person to resolve a conflict, making use of dialogue to go over an issue and offering different perspectives about the conflict, in some cases professional points of view are also necessary (Círculo Construimos la Protección, 2010).

Restorative Circles are a methodology that is focused on solving a given

problematic in a group in which each member can express sincerely and respectfully how the conflict has affected them. Also, these circles promote dialogue and the building of positive relationships towards conflict (Círculo Construimos la Protección, 2010). People, in this case students, can feel comfortable to share their feelings, emotions, fears and be open and sincere to solve the issue. Also, it is crucial for the development of the circle that students can feel a positive environment in which they consider the value in seeing different perspectives. Through this they will understand that human beings are different, which is normal and positive. Additionally, Ortega et al., (2016) explained that circles involve the aggressor, victims, and the community, in this case the classroom. Restorative Circles is a useful strategy to implement in classes and other spaces where conflict can emerge. It allows everyone's participation in searching for a collective solution that is accepted by everybody. Also, it creates a safe and respectful place where students can feel comfortable and happy, it is a place where participation is voluntary. Restorative Circles help to understand others' perspectives and feelings towards a given situation or problem and seek to prevent and solve conflict.

Social Emotional Literacy Skills

The development of social emotional literacy skills is one the most relevant aspects to understand the value of restorative approaches. According to Cohen and Coronel (2009), people must develop social abilities to have good social relationships; if a child is not able to develop social abilities, the consequences that he or she will face can be problematic in their future. Castro (n.d) points out that to understand social emotional literacy skills, it is important to go refer to multiple intelligences. Gardner (1999, as cited in Davis et al., 2011) a recognized psychologist established that intelligence is divided into eight intelligences or capacities which are crucial for the social development of the human being; "The eight intelligences include linguistic intelligence, logical-mathematical intelligence, spatial intelligence, musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, naturalistic intelligence, interpersonal intelligence, and intrapersonal intelligence" (Gardner, 1999, as cited in Davis et al. 2011, p. 285). These intelligences form the human being by helping in learning and

creating new capabilities in activities such as solving subtraction activities, learning another language, following the rhythm to play an instrument, among other activities which help human beings with the development of the intelligences. Additionally, Cohen & Coronel (2009) highlight that humans can have a better development in some intelligences than in others.

The relationship between the above-mentioned main concepts allows us to understand the relevance of the restorative circles in the educational field. Restorative justice allows us to understand the historical background of the restorative practices and its development showing a variety of strategies, especially restorative circles. Additionally, it allows one to see the great connection between the restorative circles and the development of socio emotional skills in the restorative practices process, which is important for students' personal growth.

Research Approach

In this study a qualitative research design was used to analyze the reality of conflicts in the classroom. Additionally, in this qualitative study a documentary analysis was carried out on the most prominent literature to understand the Restorative Circles implementation. Based on the literature analysis, it was possible to make connections and present solutions regarding improvements at school (Chaves, et al., 2014). Qualitative research allows the study of realities and experiences that are present into the social context (Palmer and Bolderston, 2006) which makes this kind of research the best option to carry out this research study. "The qualitative paradigm seeks to understand and interpret reality by analyzing the context and explaining the phenomena given, through the documentary research" (Gómez, 2010, p. 229), own translation.

The design selected for the corresponding investigation was documentary, since the purpose of the investigation was focused on the recollection of information through documents, books, academic journals, different studies, or bibliographies related to restorative practices, for a total of 35 documents divided into academic journals, articles and thesis. The studies were done in different countries such as the United States, United Kingdom, Mexico, Brazil, Australia, Spain, Puerto Rico, Ecuador, and Colombia and were

based on the restorative circles' implementation. The techniques for the respective data collection are based on a series of steps taking into account the documentary design; these will be a collection of information based on the selected material and corresponding bibliographic sheets created for the analysis of each document.

Data Collection

Nowell et al. (2017) explained that thematic analysis can be considered as a flexible method, because for the number of documents provided the researchers abundant and specific information but challenging for the analysis. Additionally, Braun and Clarke (2012), argued this approach allows researchers to use coding processes in the analysis, which is key for this investigation. Moreover, the phrases that this method offered are considered as a guide for the investigator; according to Nowell et al. (2017) the first step is to focus on the familiarities among the documents and the researcher to understand the information about it. This process will help the researcher to identify similarity of topics, and later look for themes in the documents and check its connections. As a fourth step, the research must see the importance of the theme chosen considering the research purpose to create and denominate the emergent categories, considering the triangulation of the information to finally present the investigation. For this study, the researcher carefully followed these stages to accomplish a solid analysis and report of the findings.

Analysis and Discussion

This investigation sought to analyze multiple studies carried out with varied populations in different places around the world, it revealed interesting findings about Restorative Practices, more precisely Restorative Circles and their implementation in educational settings. These research results are based on emerging themes and subsequent categories whose analysis showed relevant information and crucial findings to answer the main research question and sub-questions. The categories revealed during the analysis of the literature were social emotional skills, building

community and challenges to the implementation of restorative circles. In the next sections, a discussion of the relevant role that restorative circles have in the development of socio emotional literacy skills and community building will be presented. Additionally, an explanation of some of the challenges in the implementation of restorative circles and possible ways to address them will be provided.

The role Restorative Circles play in the Development of Social Emotional Literacy Skills

Development of Students' Socio Emotional Skills through RC

For educators, it is normal to see during the school day that students can face certain circumstances, a common example can be when they do not understand a mathematical exercise. However, there are other situations where students start to fight among them saying bad words or even hitting each other; when these situations happen and are not addressed correctly, these situations can become repetitive. There are traditional forms to solve these circumstances, however, nowadays they are not enough, students tend not to communicate and express their feelings to avoid conflict. Researchers had asked what strategies can be implemented at school and how students can be more understandable with others. Restorative Circles (RC) cannot only help to solve conflict, but also improve students' emotional literacy skills which are crucial to understand others. Schumacher's (2014) ethnographic study with a group of girls in a school, evidenced that during the circle process students developed part of their social skills as they started to communicate and express about what they were feeling in a precise situation. Some abilities that the author highlighted in the findings were that the students developed a talent to listen to others, as well as the ability to manage emotions such as anger, and sensibility to understand others' feelings, which helped communication among the students.

Likewise, Becker (2018) supports the idea that RC can improve social emotional literacy skills. The study revealed how restorative circles helped students from three different schools to be more conscious about their

feelings talking and recognizing how a certain situation made them feel, which made a great impact in the circle socialization process.

Conflict resolution is an important skill for students to work on at school because in real life and in different areas (work, school, family) they are very likely to face problematic situations. As the authors pointed out, it is important to take situations in which conflict arises as learning opportunities for students. Conflict then needs to be regarded not as a problem but as an opportunity to implement strategies to solve it and at the same time help learners develop skills to face it themselves. In this sense, restorative circles appear to be a valuable resource to manage conflict with students because of different reasons. One of the main characteristics of RC is that they promote open and respectful communication among the participants, when students are given opportunities to talk (dialogue) and listen to others they learn to be empathic, consider other perspectives different from their own and reflect about how their actions can affect others. In this process communication improves and agreements are reached, two facts that can make a positive impact in relationships among students and among the teacher and students. Some of the studies described in the previous paragraphs agree on the fact that when students are exposed to restorative circles, they feel they can be active participants in the resolution of conflicts that concern them, making them accountable for their actions and willing to help others solve it, these are practices that are desperately needed in school life and society.

Restorative Circles are a Valuable Tool to address Conflict at School

In relation to problem solving and ways to address it through RC, different authors have made important contributions regarding conflict. For instance, that conflict must not have to be perceived as something completely bad, but as an opportunity to learn, because conflict will always be part of a society and it is crucial that people, in this case students, know and have strategies to handle it. Students must develop social abilities at the school to later face the adult reality at college or at work, thus knowing how to handle conflict becomes essential in life (Goleman, 1999, as cited in Castro, n.d).

Conflict resolution is an important skill for students to work on at school because in real life and in different areas (work, school, family) they are very likely to face problematic situations. As the authors pointed out, it is important to take situations in which conflict arises as learning opportunities for students. Conflict then needs to be regarded not as a problem but as an opportunity to implement strategies to solve it and at the same time help learners develop skills to face it themselves. In this sense, restorative circles appear to be a valuable resource to manage conflict with students because of different reasons. One of the main characteristics of RC is that they promote open and respectful communication among the participants, when students are given opportunities to talk (dialogue) and listen to others they learn to be empathic, consider other perspectives different from their own and reflect about how their actions can affect others. In this process communication improves and agreements are reached, two facts that can make a positive impact in relationships among students and among the teacher and students. Some of the studies described in the previous paragraphs agree on the fact that when students are exposed to restorative circles, they feel they can be active participants in the resolution of conflicts that concern them, making them accountable for their actions and willing to help others solve it, these are practices that are desperately needed in school life and society.

Restorative Circles contribute to Teachers' Socio-Emotional Literacy

The literature reviewed in this documentary research study revealed that social emotional skills were not only present and developed by students but also by teachers, and restorative circles helped in the process. Isaac (2011) asserted that the restorative circles process impacted all the school staff, improving communication among them, especially teachers, “teachers were described as coming together and becoming better organized in comparison to the past years where communication among them was nonexistent” (p. 57), making school a better place for relationships and work. Alvis’ (2015) research was based on teachers’ perception regarding RP, during the practices implementation and teacher participation were evidence of how teachers not only guided students throughout the practices, but also, they were engaged and started to improve in their social emotional skills,

because these practices were part of their everyday lessons. During the intervention they developed skills to listen to their students and dialogue with them, they also improved their relationships with students and school staff who are essential members of the school community.

Similarly, Ortega (2014) aimed to understand teachers' perception of the circle's implementation. It was found that not only students benefited from the restorative circles process, but teachers whose participation brought positive changes in their relationships with students made an impact not only in academic terms, but also socially. As a result, meaningful dialogues among teachers and between teachers and students emerged to solve conflicts or problems. This allowed teachers to have an open perspective and make use of their social skills at school. Additionally, another study focused on how teachers perceived RP, and how this new approach helped them to create better relationships with their students. The study evidenced that RP made a change in teachers' attitudes towards their students and even their teaching practice. After the implementation of RP, teachers started to be effective teachers in their community making use of their social emotional skills to build relationships with their students, listening and using dialogue (Robbins, 2014, p.14).

Building Community

Restorative Circles and Building Community

Community plays a crucial role for people because depending on how people feel in a certain group will determine, in this case, students' attitudes towards other community members. Based on this, the nature of the school climate becomes relevant to the whole school staff to understand this, it is important to take into account what climate is at school. According to Loukas (2007), the environment of a school is determined for all its members, where they can feel safe, supported and create healthy relationships with everybody. The school climate is considered from 3 different perspectives, "most researchers agree that it is a multidimensional construct that includes physical, social, and academic dimensions" (p. 1).

The physical dimension is based on the school structure and how people feel there, the social dimension is related with relationships and treatment among community members; and the academic area is focused on students' progress and learning outcomes. All these dimensions play a crucial role in the construction of a positive school atmosphere.

Additionally, McDanel (2018), highlights climate as one of the most important bases for the building of a strong school community and environment. The study explains that climate can be perceived, for example, when someone external walks in the school halls and gets to see how people behave, for example in how they greet and if they do. For this reason, climate is something meaningful for the school and its members; most of the time it is hard for schools to have it and when they do not have it or lose it, the school environment can change in a negative way. Furthermore, you can think about your own school, think about your friends from the school, and think about the guy who had bad attitudes with teachers and classmates, and do not care to make any change even if he or she would have problems with the head of the school. Also, you can think about a teacher, who did not like to work with their coworkers and made complaints about the school. The truth is that this is a reality in many schools and the challenge is for the school to rebuild the climate, in this sense research has pointed out the great impact that RC and RP can make in the transformation of the school climate by nurturing the sense of community.

Race and Power Dynamics

Race and power dynamics arose as important elements during the circles. These elements required that some students were open minded towards accepting new practices to solve conflicts. Then the authors said it is not something easy, however when this is achieved, the results are meaningful, such as having a good atmosphere at school. The study of Parker & Bickmore (2020) highlights the importance of building community through restorative circles, in order to avoid those differences like race make a negative impact. At the beginning it was hard for students to establish a positive relationship because of racial differences, basically because

students had some bias (prejudices), without giving a chance to know if what they were thinking about was true or false. Circles allowed students in the whole intervention to reflect and analyze if their preconceived ideas were real, as a conclusion they were able to see they could create a good relationship with their peers and prejudices were clarified by students thanks to the RC intervention. On the other hand, teachers also perceived the impact of RC not only in their teaching, but also in the community they worked, “The teachers’ understandings of what it meant to implement restorative peace circles centered on building classroom communities and communicative fluency through participating in dialogue (p, 9)”, something that can make the class atmosphere a better place.

Also, Gregory et al., (2016) implemented RP in 29 classrooms in a school in the United States. The purpose of the study was to see how the school and its members could improve the climate and relationships with RP approaches despite the racial gap experienced in the community. This gap consisted in believing they could not talk with others or communicate for “being different” from other cultures, ideologies or beliefs creating inequalities in a society, in this case the school. However, during the RP process, students and teachers witnessed a climate change where they started building good communication and friendship, which reduced cultural misinterpretations and bias, and increased the quality of relationships and demonstration of values during the interventions. Also, thanks to RP, teachers were more aware about what students were feeling (race gap) and they decided to promote as well restorative approaches, improving their relationships and the class. The authors pointed, “that the relationship between RP implementation and respect held across racial and ethnic groups suggests that RP may be culturally appropriate or culturally congruent with varying groups” (p. 21).

Challenges to the implementation of Restorative Circles

Teacher Perspectives and Fears

Teachers are crucial members in a school, especially because they create

relationships with students and spend a great amount of time with them. In this context, teachers can identify what is happening in the classroom; for example, if certain students have difficulties with class subjects, and at the same time they can identify if students are having trouble with other classmates, in other words, teachers can notice the classroom climate. Educators' roles are crucial for the creation and maintenance of a positive classroom climate not only regarding academics, but also for students' behaviors. When conflict appears in class it might be difficult to handle because teachers and students might not know other strategies different from suspension, for example. Thus, Restorative circles appear as useful strategies that teachers could implement and perhaps use to carry out research. As we could evidence in the previous categories, RC can improve many aspects at the school and is something beneficial for all its members, however, implementing these practices can bring some challenges to teachers. Nonetheless, with effort and belief in what the strategy can do, significant transformation can take place in the present and future of the school.

The literature included in this section brings up relevant information regarding teacher perspectives and fears about implementing Restorative Circles. Conflict can appear at any time, and the challenge for educators and students is how to handle it, without using suspension. Authors pointed out that it is difficult for teachers to get used to a new approach to solve conflicts, especially at the beginning of the restorative intervention because they stick with their ideas and strategies that they have worked on for many years. Based on this, changing the school system is not easy, especially for a methodology that promotes talk about emotions and establishing agreements as a community. The challenges that appear firstly, are that teachers consider it important to have all the control about students' actions and power the class and secondly, teachers and school staff do not trust a new methodology for being completely applied. In third place, the school curriculum is strict in accomplishing academic goals and it is not flexible in facilitating teachers the opportunity to have a space to prepare and learn about a new practice and the last one, show teachers felt scared to implement something they did not know and applied before. Because of these challenges, authors proposed solutions that gave teachers time to

familiarize with the new methodology to have a better attitude and support them in this process.

Also, proposing training/coaching about RP and RC and adjusting in the curriculum caused a better teacher's reaction to acquire and try to use the strategy for the school well-being. These solutions make them feel comfortable ending up fears and being open minded towards a new strategy, generating a meaningful impact in their personal and professional lives. Creating a good articulation in the whole school brings opportunities to adapt and learn RC implementation by teacher and causes the implementation for students to successfully achieve a new school change.

Punitive and Restorative Approaches

Restorative approaches can be a meaningful tool to solve conflict at school using a new strategy, in this case restorative circles. However, there is the punitive approach (PA) which has been the norm since schools were created. This approach consists of addressing misbehavior through punishment so that the student changes, this grasp apparently worked for a long time ago, but nowadays students are a new generation who is facing different difficulties such as the development of social and emotional skills to create community, listen in order to solve a problem, or be empathetic; punitive approaches are not the best strategy to cover those difficulties. Alvis (2015) said that the traditional methods are not helping students to prevent or reduce conflict, and schools are looking for new approaches to improve students' behavior, however, it does not mean all the members of the school community are in favor of changing this punitive approach, such dichotomy between the restorative approach and the punitive approach has been analyzed by some authors. For example, Norris's study (2018) mentioned that "schools that only focus on changing a school culture via positive classroom practices, while maintaining a punitive behavior management system, cannot succeed in a restorative sense (p, 230)". This implies that if a school decides to implement a restorative approach but continues managing the traditional punitive approach, the results are not going to be successful because both strategies address conflict differently.

The school climate is affected as attitudes towards the solution of a given

issue can vary and be contradictory. Because of this, Krieger, Gerhenson & Lima (2008) and Swansea Metropolitan University (n.d) studies expressed that change the school culture of the school toward the punitive method to the restorative can take time because it is a long process where school members must adapt to use a restorative approach in contrast to punishment or suspensions; when steps are already taken to promote the new approach and promote the articulation from the whole school it can bring benefits as stated before by other authors.

From the last description above, it can be concluded that the use of RC is focused on a restorative approach in contrast to other strategies that use a punitive approach. The purpose of the punitive approach is to deal with the misbehavior using punishment for students to change. This approach has been used for a long time ago in schools because it worked, however new generations have emerged with different necessities such as learning to develop social and emotional skills which are based on; listening to others and repairing an issue, being empathetic and supportive to develop a sense of community. Based on this, authors pointed out that for a school to work with the two approaches at the same time cannot be successful, the process for the members of the school that adapt can require time to change the punitive methodology, especially because some teachers show an authoritarian power to have the control to handle students' attitudes using punishment for students to abide by the norms; which is what teachers had learned through their professional development.

Taking this into account, to provide RC implementation it is important that teachers and administration staff know the benefits to implement restorative practices to handle conflict. In addition, documents presented that the Colombian system handles conflict through the Community Handbook to address students' behavior; this handbook was created under the punitive approaches, however negative behavior and suspensions continue being a reality in Colombian classrooms. This approach does not let students to express their feelings, create a community proposing solutions and agreements instead of missing class due to suspensions, which does not allow students to develop social emotional skills to improve in the school society.

Findings

- Restorative circles influence the development of social emotional abilities of students and teachers.
- Through RC students can feel heard and hear each other's experiences and feelings, disagreements, and point of view as an opportunity to develop social emotional skills.
- It is important that schools provide spaces for students to express and make use of dialogue with their peers to solve and prevent any conflict.
- The implementation of restorative circles contributes to school climate.
- Conflict must be taken as a learning opportunity to handle it and propose solutions and agreements to go over it.
- RC promoted the use of dialogue and the creation of agreements making a positive impact in changing a situation for all the school atmosphere (students and teachers).
- Through RC students discovered they are active participants in their community to solve and purpose positive action for the school life context and developed a sense of building community.
- RC implementation generated a positive and healthy school climate for all the members to feel support and have a voice.
- The implementation of restorative circles in school settings imply challenges.
- Teachers struggle with the new approach because they stick with the traditional strategies that they had used for many years, regarding punishment and having classroom power.
- Time and strict curriculum were challenges for teachers because they could not participate in the learning of the new approach. This caused that teachers were afraid to implement something they did not know, and they did not have the time to familiarize with.
- RC encourage teachers to use a new methodology when they have

time to adapt and learn to change their punitive mindset.

Conclusions

The main objective set for this research study was to analyze the implementation of Restorative Circles and how its implementation can influence the development of the social emotional literacy skills in students and teachers. The objective was achieved based on the documents analysis that sustain the corresponding research questions and its purpose showing there is a need for students to develop their social and emotional abilities to coexist in the school society. In this sense, RC can fulfill this need and contribute to preparing students to face real life when they finish school.

This study encourages school stakeholders to learn about and experience restorative practices and give it a try in their educational settings by offering teachers training opportunities and by supporting them while carrying out these practices. This support implies being flexible regarding the curriculum and preventing the increase of teachers' workload. Additionally, the study encourages schools to review their approach and consider the advantages that a restorative approach can generate in school climate change. This can be an opportunity for schools to reevaluate their punitive system towards something more meaningful.

Pomar (2013) stated that preservice teachers' need to learn about Restorative Practices, this is important because initial teacher formation offers optimal time and space for them to become knowledgeable of this type of strategy and use it to build strong bonds as a community. As a future teacher, I considered RC to be a useful strategy for being implemented in schools, because it benefits all its members and improves the school atmosphere which I believe is something essential for teachers. These practices can enrich my professional life in implementing RC when conflict emerges in class and not being indifferent to this. On the contrary, I can help my students to learn strategies regarding RC, to solve conflict in a positive way, where they can develop their social emotional abilities, which I think is something students have difficulty developing nowadays.

At the same time, as a teacher I will be more conscious about my own

social emotional abilities, in order to create more emphatic and healthy relationships with students. For me, this is key because the relationship that I establish with my students will affect the class environment. Taking this into account, as future teacher and being knowledgeable about these practices, I will definitely implement them in my classes to solve a conflict and help my students develop their social emotional abilities so that they are able to express freely and respectfully and help them become problem solvers instead of me always telling them how to behave; which I think has not a real impact and it is more meaningful when they go over the answer or solution by themselves.

Recommendations and Limitations

A limitation of this documentary research might be related to the fact that the researcher has not had wide experience carrying out restorative circles, her knowledge and understanding of these practices come from the Administration II class, where the topic was introduced briefly without having the opportunity to actually lead this type or circles. This lack of experience might have given way to the misinterpretation of information found in the studies.

Further research is recommended on how to plan and carry out Restorative Circles in school settings, this will help educators feel more open to trying a different approach to discipline and feel more confident in the positive results they can obtain. Also, it would be useful for teacher training programs to investigate the way student-teachers can be trained in the application of restorative circles and evaluate not only their ability to apply them, but also measure the possible effects RC can have in their classrooms in the long term.

References

- Alvis, M. (2015). Teachers' Perceptions About Using Restorative Practice Based Programs in Schools. *Counselor Education Capstone*.
- Becker, M. (2018). *Restorative circles and gender expression in three North American middle school environments*. [Master thesis, Universidad

Libre de Colombia].
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9745>

- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, K. J. Sher. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (2nd ed., pp.57-71). American Psychological Association.
- Castro, A. (n.d). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Universidad Católica Argentina*.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem, PA 18016 USA: International Institute for Restorative Practices.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *The Restorative Circles in Schools Building Community and Enhancing Learning*. Bethlehem, PA 18016 USA: International Institute for Restorative Practices
- Chicago Public Schools (2017). *Restorative Practices: Guide and Toolkit*. Sage Project.
- Cohen, I. S., & Coronel, C. P. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. *Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Chaves, M. P., Zapata, A. F. R., & Arteaga, I. H. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 86-100.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences*. R. Sternberg (Ed), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (3rd ed., pp. 485-503). *Education*, 21(4), 41-54.
- En círculo construimos la protección para nuestra niñez y adolescencia (2010). *CONAMAJ*.
- enquiry of school practice* [Doctoral dissertation, University of Manchester].
- Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. (2018). An

examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47(2), 167-182.

Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.

Mccluskey, G. (2018). *Restorative Approaches in Schools: Current Practices, Future Directions*. ResearchGate.

Mc Danel de García, M.A. (2018), *The Rest of the School, Climate, Culture and Leadership*. Institución Universitaria Colombo Americana. DOI: <https://doi.org/10.26817/paper.03>

Norris, H. (2018). The impact of restorative approaches on well-being: An evaluation of happiness and engagement in schools. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 221-234.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.

Ortega, L., Lyubansky, M., Nettles, S., & Espelage, D. L. (2016). Outcomes of a Restorative Circles Program in a High School Setting. *Psychology of Violence*, 6(3), 459–468.

Ortega, L. (2014). *Examining restorative circles in a school setting: towards an understanding of participant experiences and perceptions* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

Palmer, C., & Bolderston, A. (2006). A brief introduction to qualitative research. *Canadian Journal of Medical Radiation Technology*, 37(1), 16-19.

Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 1-23.

Piñeres, B., Bocanegra, Lorena., & Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16),183-201.

Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de

maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1),83-99.

Robbins, B. (2014). A study of the implementation of Restorative Justice at a public high school in Southern California.

Schmitz, J. (2018). Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo: Guía de formación. Proyecto Pampahasi RestaurActiva.

Schumacher, A. (2014). Talking circles for adolescent girls in an urban high school: A restorative practices program for building friendships and developing emotional literacy skills. *Sage Open*, 4(4), 2158244014554204.

APRENDIZAJES SOBRE FORMACIÓN EN ODS DURANTE LA PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DEL SEMILLERO ÚNICA SOSTENIBLE

Jasmín Alfonso⁴ y Constanza Amézquita⁵

⁴ Licenciada en Educación Bilingüe de ÚNICA y egresada de la Maestría en Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) de la Universidad Estatal de Michigan. Sus trabajos de investigación se han centrado en el uso de materiales auténticos para el desarrollo de habilidades en segunda lengua y ciudadanía global. Su más reciente experiencia en investigación está relacionada con el desarrollo de competencias ciudadanas en contextos comunitarios mediante el uso de prácticas restaurativas y disciplina positiva. Correo electrónico: jasmin.alfonso@gmail.com

⁵ Doctora en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Magíster en Sociología y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad se desempeña como Directora de Investigaciones de posgrados y Sostenibilidad de ÚNICA. Ha sido investigadora y consultora en diferentes organizaciones y también ha sido docente de Análisis Cualitativo e Investigación para Proyecto de Grado en distintas Universidades. Sus intereses de investigación giran en torno a las áreas de educación para la sostenibilidad, políticas públicas y migraciones. Correo electrónico: dir.investigaciones@unica.edu.co

Introducción

La crisis medioambiental global nos plantea la urgencia de generar una serie de cambios actitudinales y comportamentales en pro de un desarrollo sostenible que garantice el equilibrio entre el crecimiento económico, el bienestar social y el cuidado del medio ambiente y, de este modo, nos permita preservar nuestra existencia como especie así como los recursos naturales para las futuras generaciones. En este sentido, la educación juega un rol central para la formación de estos nuevos valores y actitudes que nos lleven a adoptar estilos de vida sostenibles, siendo clave aquí contar con espacios de aprendizaje en materia de objetivos de desarrollo sostenible (ODS 2030).

Al anterior contexto global cabe agregar que, con especial fuerza en el segundo semestre de 2019, la Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA llevó a cabo una serie de esfuerzos orientados a promover la sostenibilidad. Entre dichos esfuerzos institucionales se destacan la creación

de la política de sostenibilidad ambiental (Acuerdo 002 de 2019) que toma a los ODS 2030 como principal referente normativo y la inclusión de la sostenibilidad como uno de los principios institucionales en el PEI, entendida en sentido amplio desde las dimensiones ambiental, social y económica. De este modo, la sostenibilidad reconoce que el medio ambiente y la naturaleza son recursos finitos y no renovables, propende por el desarrollo social en aras de fomentar la cohesión entre comunidades y culturas mediante el logro de niveles satisfactorios de calidad de vida, salud y educación, y está orientada a promover un crecimiento económico que contribuya al logro de la equidad para todos.

Adicionalmente, ÚNICA creó el Sistema de Gestión de la Sostenibilidad Ambiental -SIGES – ÚNICA, la Dirección de Sostenibilidad, el Comité de Sostenibilidad ambiental, la línea de Investigación Educación para la Sostenibilidad en la cual se desarrolla el proyecto titulado *“Educando para el consumo responsable. Alternativas sostenibles frente al cambio climático”* que tiene como uno de sus objetivos la sensibilización de la comunidad universitaria en torno a los ODS2030 así como la creación y consolidación del semillero de Investigación en Educación para la Sostenibilidad ÚNICA-Sostenible como un grupo de trabajo para la formación de agentes de cambio en pro del desarrollo sostenible.

Objetivos

En este sentido, la presente ponencia tiene como objetivos principales:

- Reconstruir la experiencia de formación en ODS que tuvo lugar durante el período de confinamiento a causa de la pandemia por el virus Sars-Cov-2, en la Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA a través, principalmente, del semillero de investigación en educación para la sostenibilidad ÚNICA Sostenible, y
- Socializar los aprendizajes en materia de formación sobre los ODS obtenidos a partir de la experiencia del semillero de investigación ÚNICA Sostenible durante la pandemia del COVID-19.

Referentes teóricos

Dentro de los principales referentes empleados en el trabajo de formación sobre los ODS con el semillero ÚNICA sostenible están las competencias clave para la sostenibilidad definidas por la UNESCO, los objetivos específicos de aprendizaje para los ODS, el aprendizaje colaborativo, y las habilidades del siglo XXI.

A. Competencias clave para la sostenibilidad definidas por la UNESCO (2017)

Hacia el año 2017 la UNESCO definió ocho (8) competencias transversales orientadas a contribuir con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para ser implementadas con estudiantes de todas las edades y en todos los niveles educativos, apuntando así a la formación de “ciudadanos de la sostenibilidad” capaces de actuar constructiva y responsablemente y ser autónomos en distintos contextos y situaciones complejas. Dichas competencias son las siguientes:

- **Competencia de Pensamiento Sistémico**, referida a las habilidades necesarias para reconocer y comprender las interconexiones entre factores así como los sistemas complejos.
- **Competencia de Anticipación**, entendida como aquellas habilidades que permiten comprender y estimar escenarios futuros, aplicando los principios de precaución, de evaluación de las consecuencias de las acciones, y de sobrellevar los cambios.
- **Competencia Normativa**, concebida como las habilidades para comprender y reflexionar sobre las normas y valores que subyacen en nuestras acciones, así como las habilidades requeridas para negociar los valores, principios, objetivos y metas en relación con la sostenibilidad en contextos complejos.
- **Competencia Estratégica**, hace alusión a las habilidades que permitan el desarrollo y la implementación de acciones colectivas innovadoras que promuevan la sostenibilidad.
- **Competencia de Colaboración**, se refiere al desarrollo de

aquellas habilidades que permiten comprender y respetar las necesidades, los puntos de vista y las actuaciones de los otros, abordando conflictos y resolviéndolos conjuntamente.

- **Competencia de Pensamiento Crítico**, concebida como la habilidad para reflexionar sobre los propios valores y acciones, cuestionar normas, prácticas y opiniones, y para asumir una posición en el discurso frente a la sostenibilidad.
- **Competencia de Autoconciencia**, referida a las habilidades que permiten reflexionar sobre nuestros roles comunitarios y sociales; monitorear los sentimientos, deseos y acciones propios.
- **Competencia Integrada de Resolución de Problemas**, hace alusión a la habilidad para idear propuestas de solución equitativas a diversos problemas que fomenten el desarrollo sostenible.

Las competencias aunque definidas específicamente confluyen en una estrecha interacción entre elementos como el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Estas “competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas” (UNESCO, 2017, p.10) y “se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión” (UNESCO, 2015; Weinert, 2001 citado en UNESCO, 2017, p.10).

B. Objetivos específicos de aprendizaje para los ODS

Además de las previamente mencionadas competencias transversales para la sostenibilidad, la UNESCO ha definido una serie de objetivos específicos de aprendizaje para cada objetivo de desarrollo sostenible en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual. La dimensión cognitiva alude a los conocimientos indispensables para la comprensión de los ODS, la dimensión socioemocional indica las habilidades socioemocionales que permiten a los estudiantes promover los ODS y dimensión conductual plantea las acciones concretas que llevan a cabo los estudiantes para garantizar los ODS. Es importante destacar que estas tres dimensiones deben ir articuladas para garantizar que los conocimientos se traduzcan en actitudes que lleven a acciones concretas de cambio en favor

de los ODS.

C. Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo es aquel que se concreta a través de la participación de dos o más individuos en la búsqueda de información, o en la exploración y mejor comprensión de un concepto, problema o situación (Scagnoli, 2006). En este proceso, los integrantes realizan la actividad, la socializan y reciben retroalimentación en el salón de clase o el aula virtual apoyándose en el uso de la tecnología y las estrategias fomentadas por el docente. Lucero (2003) señala que este tipo de aprendizaje activo progresa en una comunidad no competitiva donde la colaboración entre todos sus miembros favorece la construcción del conocimiento y aporta al desarrollo de habilidades individuales y grupales como la escucha, la responsabilidad, la participación y el liderazgo. El docente se convierte en un mediador cognitivo quien define objetivos de aprendizaje alcanzables, selecciona material y crea tareas significativas. No obstante, según lo explica Galindo et al. (2012), la participación activa de los alumnos puede conducir a que sean ellos quienes propongan los contenidos y diseñen las tareas a llevar a cabo por el grupo. En esta interacción la disposición del docente para convertirse en coaprendiz y su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje flexible que fomente la colaboración y la creación conjunta del saber es esencial. Calzadilla (2002) identifica varios factores importantes que interactúan en el proceso de aprendizaje colaborativo. Por un lado, es necesario el estudio detallado de las habilidades, debilidades y posibilidades del grupo; el planteamiento de objetivos conjuntos que incluyan objetivos individuales; la creación de un plan de acción con tareas específicas y espacios continuos de evaluación del progreso individual y grupal y discusión sobre el producto final. De otra parte, se requiere el cuidado del ámbito socio afectivo y el aseguramiento del sentido de pertenencia, el respeto y la solidaridad.

A lo anterior, puede añadirse las actitudes que deben adoptar los miembros de los grupos para su desarrollo óptimo: la transparencia asociada con la comunicación abierta tanto en el intercambio de información como expresión de ideas; el compromiso fundamentado en la

responsabilidad individual y disponibilidad; la constancia que implica una conexión continua (Perez, Subirá y Guitert, 2007).

D. Habilidades del Siglo XXI

Este enfoque de aprendizaje desarrollado con la colaboración de educadores, expertos en educación y empresarios reconoce que todos los estudiantes necesitan un sistema de apoyo para desarrollar habilidades que les permitan como individuos, ciudadanos y trabajadores enfrentar los retos actuales (Trilling and Fadel, 2009). Para este fin, el marco P21 para las Habilidades del Siglo XXI propone las habilidades del siglo XXI como el centro de todo proceso de aprendizaje. La implementación de este marco requiere el desarrollo de conocimiento clave que fomente el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Así, se plantean varios componentes interrelacionados y aplicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI y que se conectan con el trabajo llevado a cabo en el semillero de investigación, tales como la educación ambiental, la competencia informacional y tecnológica, la comunicación y la colaboración.

La educación ambiental según este marco incluye el conocimiento de conceptos y problemas ambientales, la actitud, motivación, habilidades cognitivas y la disposición y confianza para aplicar este conocimiento en temas concernientes al medio ambiente. Algunas de estas competencias trabajadas en el semillero tienen que ver con la demostración de conocimiento y comprensión del impacto de la sociedad en la naturaleza por ejemplo en cuanto al consumo de recursos y las circunstancias y las condiciones que afectan al medio ambiente (Amézquita y Alfonso, 2022).

De otra parte, el marco para las habilidades del siglo XXI también hace énfasis en cómo los entornos de vida actuales se caracterizan por el acceso ilimitado a la información, el uso de distintas y cambiantes herramientas tecnológicas y la necesidad de colaborar y hacer contribuciones individuales. En este respecto, establece que los estudiantes deben desarrollar la competencia o alfabetización informacional relacionadas con la evaluación crítica de la información y su uso adecuado. Así como también con el manejo de información proveniente de diferentes fuentes y la comprensión de las implicaciones éticas y legales inherentes al acceso y

uso de la información. Otra competencia a desarrollar tiene que ver con el uso de la tecnología como una herramienta para investigar, organizar, evaluar y comunicar información toda vez que se tengan en cuenta las implicaciones éticas relacionadas con el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Batelle for Kids, 2019).

A su vez, las competencias de comunicación y colaboración para promover el aprendizaje conjunto son demandas del siglo XXI. El marco P21 especifica varias habilidades a desarrollar pertinentes al trabajo en el semillero de investigación, así: La articulación efectiva de pensamientos e ideas usando habilidades de comunicación orales, escritas y no verbales; el uso de la comunicación con propósitos como informar, instruir, motivar y persuadir; ejercer flexibilidad y voluntad para comprometerse y lograr un objetivo común. Finalmente, asumir responsabilidad compartida por el trabajo colaborativo y valorar las contribuciones individuales hechas por cada miembro del equipo. Según Trilling & Fadel (2009), estas habilidades se aprenden mejor mediante la socialización, comunicándose y colaborando con otros físicamente, cara a cara o virtualmente a través de la tecnología.

Metodología

Dinámica de trabajo durante el confinamiento

En el período de confinamiento a causa de la pandemia por el virus Sars-Cov-2, el semillero adoptó una dinámica de trabajo virtual en la que se emplearon las siguientes estrategias:

- Reuniones semanales por zoom
- Trabajo individual y grupal en actividades prácticas relacionadas con la EDS
- Las reuniones como espacio para expresar dudas, inquietudes y socializar los avances en las actividades asignadas, construyendo colectivamente nuevas rutas de acción.
- Comunicación vía whatsapp

- Creación de una cuenta compartida en Google Drive
- Apoyo en la organización de eventos en pro de la sostenibilidad en ÚNICA: evento virtual Partería, Doulas y Sostenibilidad.
- Creación de contenidos para la página web “ÚNICA Sostenible: educación, Reflexión y Acción en torno al cambio climático”.
- Selección de tema partiendo de sus intereses y motivaciones para hacer una mini-investigación y desarrollar un documento (2-3 pags) para las diferentes secciones de las páginas.
- Investigación, selección y difusión de fechas destacadas establecidas a nivel internacional por las distintas agencias de las Naciones Unidas para hacer mención a distintos temas en materia de sostenibilidad mediante comunicados enviados por mailing a toda la comunidad académica y subidos a la cuenta oficial de instagram de ÚNICA.

Metodología para sistematizar la experiencia del semillero

Ahora bien, para reconstruir la experiencia en materia de formación en ODS que tuvo lugar durante el período de confinamiento en la Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA a través, principalmente, del semillero ÚNICA Sostenible, y para socializar los aprendizajes obtenidos al respecto, optamos por un enfoque cualitativo y por la metodología de sistematización de experiencias a partir de los referentes dados por Verger (2007), Unesco (2016) y la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe y ONU Medio Ambiente (2017). Dicha metodología permite identificar, describir y analizar las prácticas para llevar a cabo procesos de mejora y transformación y, en este sentido, constituye un proceso de auto-aprendizaje que contribuye a mejorar las experiencias futuras, y que permite socializar lo aprendido con distintos actores e instancias en el contexto local o internacional que tengan proyectos semejantes.

La siguiente tabla muestra el cronograma de trabajo seguido para la sistematización de la experiencia de formación en ODS durante la pandemia a través del semillero ÚNICA Sostenible.

Tabla 1. Cronograma seguido en la sistematización de la experiencia

Fases	Duración
1. Reconstrucción de la experiencia	Marzo – Abril 2021
a. Diseño de los objetivos de la sistematización, preguntas, hipótesis, conceptualización, precisión de las técnicas para la recolección de la información, estructuración del cronograma de trabajo	
b. Recuperación de información de base y desarrollo de entrevistas y de reflexiones grupales	
2. Análisis e interpretación de la experiencia	Mayo- Agosto 2021
a. Reconstrucción y consecuente análisis de la experiencia a partir de la información de base y de las reflexiones grupales	
b. Detección de principales obstáculos, dificultades e impactos.	
c. Detección de lecciones aprendidas	
3. Socialización de la experiencia sistematizada	A partir de septiembre 2021

Fuente: elaboración propia

Con el fin de recopilar la información suficiente para llevar a cabo dicha sistematización se aplicaron diversas herramientas dentro de las cuales cabe mencionar:

- Los diarios de campo a través de los cuales se llevó el registro de lo acontecido en cada una de las sesiones de trabajo del semillero.
- Las entrevistas semi-estructuradas y los encuentros para reflexionar e intercambiar respecto a los aprendizajes obtenidos en las sesiones del semillero, así como
- La revisión del material generado para alimentar la página web (<https://unica.edu.co/sostenibilidad-2/unica-sostenible/>) y para la

difusión en redes sociales. El seguimiento a dicho material permitió contar con productos concretos que sirven como evidencia de los aprendizajes que, en materia de sostenibilidad, han ido teniendo los integrantes del semillero.

Hallazgos y aprendizajes

La formación en materia de ODS que emprendimos durante el período de confinamiento a causa de la pandemia por el virus Sars-Cov-2, a través -principalmente- del semillero de investigación en educación para la sostenibilidad ÚNICA Sostenible, así como la sistematización de dicha experiencia, nos han permitido generar los siguientes aprendizajes en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual (retomando la clasificación hecha por UNESCO):

Dimensión cognitiva

Recordemos que esta dimensión hace referencia a los conocimientos indispensables para la comprensión de los ODS. En consecuencia, los principales aprendizajes obtenidos aquí estuvieron relacionados con la comprensión de:

- Las consecuencias ecológicas, sociales y económicas del cambio climático y las actividades humanas a nivel local e individual que tienen mayor incidencia en dicho fenómeno.
- El rol que juega la cultura en el logro de la sostenibilidad.
- El rol de la educación para ayudar a crear un mundo más sostenible, equitativo y pacífico.
- Los derechos básicos de las mujeres y las niñas, incluido su derecho a no sufrir explotación ni violencia y sus derechos reproductivos.
- La importancia de la salud mental.
- Las estrategias de prevención relevantes para fomentar la salud y el bienestar físico y mental, incluida tanto la salud sexual y

reproductiva como la alerta temprana y la reducción de riesgos.

Estos aprendizajes se evidenciaron en los testimonios orales y escritos de varios integrantes del semillero (IS), algunos de los cuales se muestran a continuación:

IS 1

“En el semillero he aprendido todo en relación a los ODS porque no tenía conocimiento de que eran llamados de esta manera y aunque sabía de temas como cuidar la naturaleza, la importancia de la inclusión y las diferentes culturas, no sabía realmente lo que significaban los ODS ni que tenían tanta relación con nuestra vida cotidiana”

“Me explico es [la sostenibilidad] como promover el desarrollo social buscando la cohesión entre culturas para alcanzar la vida y como una riqueza equitativa para todos tanto ancianos como jóvenes, adultos, niños. Esto aprendí que está muy relacionado con los ODS que nos hablan del hambre, en general la educación, la salud, todo. Es básicamente eso buscar una riqueza como un equilibrio equitativo para todos en cuanto a esos aspectos de los ODS”.

IS 2

“El semillero ha sido, para mí, un espacio en el que he adquirido conocimientos y al tiempo he hecho labores de investigación como lectura, búsqueda y selección de información y escritura académica, especialmente artículos descriptivos y reseñas en las que damos a conocer diferentes temáticas como por ejemplo alimentación, salud natural, eco-ideas, documentales y artículos, todos relacionados con los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

IS 3

“El semillero ha sido un espacio de aprendizaje en donde hemos descubierto las herramientas y la información necesaria para ser más

conscientes en cuidar el planeta en el que vivimos, partiendo de la importancia de conocer qué es la sostenibilidad y cómo a partir de los objetivos de desarrollo sostenible se puede construir un mejor mundo, no solo en lo ambiental, sino en lo social y lo económico”.

Dimensión socioemocional

Este aspecto hace referencia a las habilidades socioemocionales que permiten a los estudiantes promover los ODS. En este sentido, algunos de los logros alcanzadas por los integrantes del semillero se presentan a continuación:

- Compromiso personal con la EDS.
- Reflexión sobre su propia identidad de género y sobre los roles de género.
- Conversaciones sobre temas de salud, incluida la salud sexual y reproductiva, especialmente para promover estrategias de prevención que fomenten la salud y el bienestar.
- Motivación a otros a decidir y actuar a favor del fomento de la salud y el bienestar de todos.
- Inclusión en sus rutinas diarias de conductas que promueven la salud.
- Surgimiento de una conciencia personal que, a su vez, ha llevado a los miembros del semillero a motivar a otros, (familia, amigos, conocidos) a adoptar prácticas sostenibles en el consumo.
- Desarrollo de la capacidad de diferenciar entre las necesidades y los deseos de consumo personal.
- Conciencia en materia de los daños que acciones cotidianas generan al medio ambiente y alternativas más sostenibles para motivar a otras personas a proteger el clima difundiendo lo aprendido, buscando cuidar a sus familiares y amigos y compartiendo con ellos los conocimientos adquiridos.
- Comprensión del impacto que acciones concretas tienen en el

clima mundial, reconociendo que la protección del clima es una tarea de todos y, con ello, reevaluando su visión del mundo y de sus conductas diarias.

Estos aprendizajes fueron evidenciados en los testimonios de algunos de los integrantes del semillero, así:

IS 1

“A partir del aprendizaje que he adquirido en el semillero he podido entender y cuidar más el mundo en el que vivo, y del mismo modo he podido enseñar a personas como mi familia, sobrinos, y amigos a tener más consciencia de sus actos con el mundo”.

IS 3

“No solo yo sino mi familia se ha visto influenciada por mi participación en el grupo, les he hablado de los ODS, por lo menos ya saben qué son y de que se tratan. He visto la colaboración de mi familia en ayudarme a reciclar, en comprar productos que sean amigables con el medio ambiente, hacer uso de la bicicleta, ahorrar agua, hablamos también de comunidades y ciudades sostenibles y de inclusión social”.

“Ser partícipes de los comunicados acerca de los días mundiales de la sostenibilidad, por ejemplo estoy escribiendo acerca del día mundial de conciencia y maltrato en la vejez, todo esto nos ha permitido desarrollar nuestras habilidades de investigación mientras aprendemos acerca de la importancia de la sostenibilidad”.

Dimensión conductual

Esta área incluye las acciones concretas que se llevan a cabo los integrantes del semillero para garantizar los ODS, destacándose entre ellas las siguientes:

- Promoción del empoderamiento de los jóvenes.

- Observación e identificación de la discriminación de género.
- Evaluación de la “necesidad” o impulso de compra y de las razones por las cuales se efectúa la misma.
- Capacidad de desafiar las orientaciones culturales y sociales sobre consumo y producción, actitud decidida a cuestionar prácticas de consumo desfavorables.
- Evaluación de la medida en que actividades privadas y profesionales respetan el clima, identificación de algunas actividades poco sostenibles y cambio por otras alternativas con un impacto positivo en el medio ambiente.
- Revisión de hábitos de consumo (ropa y otros bienes considerados como productos de primera necesidad), cuestionando la necesidad de adquirir nuevos productos al considerar los impactos generados en el clima por la cadena de producción.

Los testimonios y reflexiones hechas por algunos de los participantes en el semillero dan cuenta de los aprendizajes mencionados anteriormente. A continuación el lector encontrará algunos.

IS2

“Aprender sobre los ODS también me ha llevado a asumir comportamientos más responsables en mi vida cotidiana, tales como reciclaje o separación en la fuente, consumo responsable, cuidar más de mi salud, el respeto a la diversidad cultural y la importancia de la igualdad de oportunidades”.

“Tengo la convicción de que abordando estos temas en las clases de inglés, además de compartir conocimiento a mis alumnos, también podría generar competencias en sostenibilidad que puedan ser aplicadas en su contexto, y en su comunidad y un cambio en sus comportamientos para que cuiden más el planeta en que vivimos”.

IS3

“Todo esto me ha motivado a vivir de manera más sostenible en mi casa, la Universidad y trabajo, cambiando mis hábitos de consumo y siendo más consciente de que pequeñas acciones hacen la diferencia”

Aprendizajes en competencias transversales de sostenibilidad

Junto con los objetivos específicos de aprendizaje cuyo alcance se analiza en la sección anterior, es necesario también considerar las competencias transversales de sostenibilidad y la manera en que tres de ellas se desarrollaron, especialmente, en el seno del semillero de investigación ÚNICA Sostenible.

Competencia de colaboración

El compartir de vivencias en las reuniones sincrónicas logrado durante la pandemia a través de las plataformas virtuales contribuyó al desarrollo de habilidades para aprender de los otros y para comprender y ser sensibles con ellos. Así, las evidencias muestran la manera en que los participantes dieron a conocer los territorios de donde vienen y sus intereses frente a temas que directamente les atañen en el lugar que habitan. Por ejemplo, uno de los integrantes planteó una mini investigación para informar sobre las prácticas de tratamiento de las basuras en el área rural de la que proviene. Otra integrante escribió una reseña sobre la problemática que enfrenta una laguna cercana al lugar de su residencia. De otra parte, los espacios sincrónicos permitieron la escucha mutua acerca de las dificultades del confinamiento y de los efectos que éste tuvo en la salud emocional de los participantes y sus familias.

Ahora bien, el desarrollo de la competencia de colaboración también se dio a través de la elaboración de contenidos para la página web del semillero y para la difusión a través de las redes sociales de la universidad. Entre estos materiales se cuentan principalmente reseñas, piezas informativas y vídeos cuyo proceso de elaboración requirió de constante monitoreo al trabajo individual y grupal y retroalimentación mutua en cuanto a la calidad de los productos y proceso de investigación. En esta dinámica también fue necesario trabajar colaborativamente en la resolución

de problemas, especialmente en cuanto al uso de herramientas digitales. En este proceso aquellas personas que tenían conocimientos en el manejo de estos recursos apoyaban según la necesidad del grupo. Aquellos con poca experiencia demostraron su disposición para aprender de la mano de sus compañeros.

Competencia de pensamiento crítico

La interacción ocurrida en las reuniones virtuales dio pie a cuestionamientos personales sobre prácticas de reciclaje, reutilización y hábitos de consumo. En varios casos, esta reflexión llevó a acciones concretas como la reutilización de recipientes para las compras, la evaluación de la necesidad de compra y la investigación sobre el manejo de las basuras en las zonas rurales. De otro lado la elaboración de piezas informativas sobre la conmemoración de días mundiales, permitió una postura clara sobre la sostenibilidad más allá de temas medio ambientales y que puede abarcar áreas tan importantes como la igualdad de género y empoderamiento de la mujer, salud y bienestar, educación de calidad y producción y consumo responsable, entre otras.

Competencia de autoconciencia

El reconocimiento de la sostenibilidad como un tema inmerso en el diario vivir y actuar de las personas y como un asunto de responsabilidad personal y comunitaria, es uno de los aprendizajes esenciales manifestados por los miembros del semillero. Así mismo, la generación de conciencia y la evaluación de las acciones y deseos personales parecen haber empezado a permear las prácticas individuales.

Conclusiones

Para concluir esta ponencia que ha relatado los principales aprendizajes en materia de formación sobre los ODS, derivados del trabajo del semillero de investigación en educación para la sostenibilidad ÚNICA Sostenible durante la pandemia, en la Institución Universitaria Colombo Americana -

ÚNICA, queremos destacar los siguientes elementos:

- El uso de la tecnología permitió continuar la formación de agentes de cambio para el desarrollo sostenible y contribuyó al fortalecimiento de lazos comunitarios, así como al aprendizaje colaborativo.
- Nuestro reto como docentes facilitadores continúa siendo empoderar y desafiar a los docentes e investigadores en formación a asumir su rol como transformadores sociales que propendan, desde el ejercicio actual y futuro de su profesión, hacia la creación de comunidades incluyentes, resilientes y sostenibles.
- Junto con los objetivos específicos de aprendizaje para cada uno de los ODS en las dimensiones cognitiva, socioemocional y conductual, las competencias transversales para sostenibilidad jugaron un rol central en las actividades del semillero de investigación ÚNICA Sostenible, especialmente las concernientes a colaboración, pensamiento crítico y autoconciencia.
- La elaboración de contenidos orientados a alimentar la página web titulada “*ÚNICA Sostenible: educación, Reflexión y Acción en torno al cambio climático*”, a partir de un trabajo investigativo que surge del interés y contexto de los integrantes del semillero, y que incluye procesos autónomos y colaborativos, se presenta como una gran oportunidad para abordar y lograr los objetivos de aprendizaje para alcanzar los ODS en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual.

Bibliografía

- Amézquita, C., Alfonso, J., Pérez, A. (2020). Formando agentes de cambio para el Desarrollo Sostenible. Sistematización de la experiencia del Semillero de Investigación en Educación para la Sostenibilidad - ÚNICA Sostenible. Working paper. DOI
- Amézquita, C. (2020). ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS-SDG)? En: Memorias XVII Educación Bilingüismo y

Sostenibilidad. Aportes Congreso de Investigación Research in Action XVII, Octubre 3 de 2019. Sala Tayrona, Centro Colombo Americano, Bogotá D.C. Disponible en: <http://unica.edu.co/memorias/Memorias%20XVII%20Educaci%C3%B3n%20Biling%C3%BCismo%20y%20Sostenibilidad.pdf>

Amézquita, C. Alfonso, J. (2022). Educar para la sostenibilidad en tiempos de pandemia a través de UNICA Sostenible. <https://doi.org/10.26817/paper.17>

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en:

Aznar Minguet, P., & Ull Solís, M. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de educación*. 219-237.

Batelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century Learning Definitions*. P21 Partnership for 21st Century Learning. A Network of Batelle for Kids. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> Burgess, R. G. (2002). *In the field: An introduction to field research*. Routledge.

Calzadilla, M.E. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10

Collazo Expósito, L. M., & Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad: combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista iberoamericana de educación*, 73 (2017), 131-154.

Galindo, R.M., Galindo-González, L., Martínez de la Cruz, N., Ley Fuentes, M.G., Ruiz-Aguirre, E., Valenzuela, G.E. (2012). Acercamiento Epistemológico a la Teoría del Aprendizaje Colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/rt/printerFriendly/325/290>

Inspiratics (S.F.) Aprender Haciendo o Learning by Doing. Disponible en:

- Institución Universitaria Colombo Americana. (2019). *ÚNICA Sostenible: educación, reflexión y acción en torno al cambio climático.*
- Institución Universitaria Colombo Americana - ÚNICA. (2020). *Proyecto educativo institucional.* Recuperado de la página web Institución Universitaria Colombo Americana:
- Jurado Jiménez, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurrriculum*, 24, 173-200. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10690/Q_24_%282011%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-21.
- Perez, M., Subirá, M, & Guitert, M. (2007). La dimensión social del trabajo colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia* 6(18). https://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf
- P21 Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st Century Learning.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502/1-1502/7 DOI: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe ONU Medio Ambiente (2017). *Sistematización de nuevas experiencias sobre educación ambiental con enfoque integral en América Latina.* https://formacionambientalpnuma.files.wordpress.com/2017/11/reporte_experiencias_2017.pdf
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers.* Second edition. Blackwell Publishers.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, 10(8), 89-102. Recuperado de:
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47. Disponible en

- SDSN Australia/Pacific, (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne
- Serna Mendoza, C., García Hernández, D., Velez Rojas, O., & Pineda, A. (2017). Actitudes culturales hacia el desarrollo sostenible en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales (Colombia). *Revista Espacios* 38(15), 20-28.
- Serrate González, S, Martín Lucas, J., Caballero Franco, D. & Muñoz Rodríguez, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183-196.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our times*. Jossey-Bass. http://ardian.id/wp-content/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times_2009-3.pdf
- UNESCO (2009). Second Collection of Good Practices. Education for Sustainable Development UNESCO Associated Schools, Paris.
- UNESCO (2014). Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible, París.
- UNESCO, (2016). Sistematización de experiencias educativas innovadoras.
- UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje, París.
- Verges P., A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de educación*. Recuperado de:
- Wilches Chaux, G. (1997). *¿Y qué es eso, desarrollo sostenible?* Bogotá. Geko.

INNOVACIÓN EDUCATIVA ANTE EL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN LA SOSTENIBILIDAD⁶

⁶ **Autoras:** Claudia Fabiola Ávila Guzmán, María Ydolina Rosales Pérez y Sara Trejo González.
Colaboradoras: Lizbeth Carrillo Ponte, María Verónica Madrigal Rivera y Marta Muradás Pérez.

Claudia Fabiola Ávila Guzmán⁷, María Ydolina Rosales Pérez⁸ y Sara Trejo González⁹

⁷ Licenciada en Relaciones Comerciales por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Posgrado en Administración con Especialidad en Comercialización Estratégica en la Universidad del Valle de México y maestría en Tecnología Educativa, en la Universidad DaVinci. Desde 1997 a la fecha es Profesor-Investigador en la Universidad Tecnológica de Tabasco, en la División de Administración Negocios donde imparte las asignaturas de Investigación de Mercado, Estudio Técnico, Mercadotecnia, Estrategias de Producto, Comportamiento del Consumidor, Mercadotecnia Internacional, Comercio Exterior y Comercialización. Correo electrónico: cavila.tc@uttab.edu.mx.

⁸ Licenciada en Administración. Maestría en Ciencias de la Educación. Especialidad en Docencia e Investigación de la Educación Superior. Maestría en Tecnología Educativa. Cuenta con 22 años de experiencia docente, impartiendo clases en los niveles Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Maestría. Docente Investigador de la Universidad Tecnológica de Tabasco con perfil PROMEP y de la Universidad del Valle de México, Campus Villahermosa. Correo electrónico: mrosales.tc@uttab.edu.mx.

⁹ Licenciada en Administración de Empresas Turísticas, Master en Administración con especialidad en Comercialización Estratégica y una segunda Maestría en Tecnología Educativa. En 1993 recibió el reconocimiento “Lince de Oro” como mejor promedio de la generación de maestría 1991- 1993 por la Universidad del Valle de México. Con 35 años de experiencia docente, impartiendo clases a nivel Técnico y licenciatura en instituciones educativas públicas y privadas de la Ciudad de México y en Villahermosa, Tabasco. Correo electrónico: strejo.tc@uttab.edu.mx.

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) forman un marco de referencia para cumplir con los objetivos de la sostenibilidad en sus múltiples dimensiones: social, económica y ambiental. Las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden ser consideradas determinantes sociales de su cumplimiento, debido a su labor de generar y difundir conocimientos. Ahora bien, teniendo en cuenta que los ODS se basan en conocimientos que generan cambios, es una gran responsabilidad social de las IES llevar la ciencia a todos los actores, tanto políticos como a la sociedad en general.

Los ODS están transformando a las Instituciones de Educación Superior, ya que se está enseñando sobre ellos a las nuevas generaciones de estudiantes, a través de la investigación, la participación comunitaria y orientación de la institución en los temas de la Agenda 2030, a través de las iniciativas en los campus. Dentro de los ODS, las IES se han identificado con el objetivo 4.3 de la Agenda y el Marco de Acción ODS 4 – Educación de Calidad 2030 (UNESCO, 2015).

Es importante destacar que el cierre de escuelas por la pandemia de Covid-19, no tiene comparación histórica. Casi 500 mil millones de estudiantes, 84% del total en el mundo, dejaron de ir a clases y comenzaron a aprender desde casa, durante periodos que en algunos países se extendieron por más de un año. Aunque hay poca información sobre cuánto avanzaron los alumnos en el último año, la evidencia disponible indica que han aprendido menos en la educación a distancia que en forma presencial.

En México, el impacto en la asistencia escolar y en el aprendizaje parece ser dramático. Según cálculos preliminares, el número de jóvenes que abandonaron la escuela significaría una caída por debajo del nivel de asistencia en 2008. Además, es un hecho que los aprendizajes podrían haberse atrasado en un equivalente a dos años de estudio, según primeras estimaciones del Banco Mundial.

Los alumnos con menos aprendizajes se convierten en trabajadores con menos habilidades. A largo plazo, un país con una población menos capacitada enfrenta una serie de costos económicos. A nivel individual, los trabajadores tendrán menos acceso a empleos mejor pagados por no ser considerados tan productivos. De acuerdo con el Banco Mundial, el cierre de escuelas por Covid-19 ocasionó que el estudiante promedio pierda el equivalente al 8% del ingreso que podría haber percibido a lo largo de su vida.

Contenido

Como sabemos, con la pandemia las universidades presenciales cambiaron a un esquema de educación a distancia, obligando a que el diseño de las asignaturas se realizara para entornos virtuales, cumpliendo a

su vez con los estándares de calidad propuestos por las autoridades educativas, procurando a través de la innovación, reducir la brecha tecnológica y generar los conocimientos y aprendizajes en los estudiantes.

Con los avances científicos y tecnológicos actuales, es requisito indispensable en las instituciones de educación superior, realizar el rediseño y adaptación de sus planes de estudio, ya que el dinamismo de los sectores productivos los desactualiza y pueden no responder a las necesidades que la sociedad demanda.

El cambio constante en los factores económicos y en los procesos sociales obliga a realizar ajustes que permitan enfrentar y proponer soluciones, por lo que los planes de estudio deben ser dinámicos y responder a las necesidades actuales en temas de tecnología y sostenibilidad.

En ese sentido, las Universidades están comprometidas con la formación profesional de capital humano, a partir del impulso de la mejora continua en los procesos y la calidad dirigida a los resultados.

Dentro de la Agenda 2030, los efectos del COVID 19 tienen un fuerte impacto principalmente en cuanto al cambio climático, principalmente en la salud comunitaria y en el crecimiento de las desigualdades debido a la desaceleración económica mundial, que pone en riesgo la aplicación de los programas de desarrollo sostenible y del Acuerdo de París sobre el Cambio Climático.

Lo positivo que se obtuvo de esta pandemia es la enseñanza de que trabajando juntos y sumando esfuerzos, la humanidad puede vencer cualquier batalla. Lo importante ahora es el trabajo en la salud, sin olvidar la necesidad de seguir trabajando en otros ODS que serán decisivos para la sostenibilidad en el mundo a largo plazo. Es por ello, que debemos prestar especial atención al ODS 4: Educación de calidad, ya que aún con las medidas de enseñanza online que se han llevado a cabo en todo el mundo y en especial en los países de América Latina, la educación de los niños, de las comunidades más vulnerables y de los estudiantes de nivel superior, está viéndose muy afectada. También debemos prestar atención al ODS 5 en donde se señala que las mujeres son uno de los grupos más castigados por la pandemia, y al ODS 1 que busca poner fin a la pobreza, al ODS 8 que busca promover el crecimiento económico y al ODS 10 que pretende

disminuir la desigualdad en los países y entre ellos. Lo anterior gracias al trabajo conjunto entre sociedad, gobierno y universidades, para desarrollar estrategias que permitan alcanzar mejores niveles de desarrollo para la humanidad en su conjunto.

Problema

Con la pandemia, las universidades presenciales cambiaron a programas de educación a distancia, exigiendo el rediseño de asignaturas que cumplieran con los estándares de calidad establecidos por las autoridades educativas, tratando de cerrar brechas tecnológicas y generar conocimiento y aprendizaje entre los estudiantes. Con los avances científicos y tecnológicos actuales, es un requisito indispensable que las instituciones de educación superior rediseñen y adapten sus programas de estudio avanzados, ya que el dinamismo de los sectores productivos los vuelve obsoletos y no pueden responder a las necesidades de la sociedad, incluyendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que son un tema de suma importancia a aplicarse en las universidades.

Preguntas que guían la indagación

¿Cuál ha sido el impacto del COVID 19 en la educación superior y en los ODS?

¿Cómo fue el cambio de la educación presencial a educación en línea?

¿Qué estrategias desarrollaron los profesores para impartir sus programas académicos de presencial a en línea?

¿Qué nivel de conocimiento de los ODS tiene la comunidad universitaria, en relación con la educación de calidad?

Objetivos

- Los objetivos para identificar el impacto del COVID 19 en la educación superior y en los ODS, son los siguientes:

General

- Realizar un análisis integral sobre la complejidad de los recursos técnicos y los métodos de aprendizaje utilizados en la educación superior, para proponer un enfoque sustentable con estrategias didácticas educativas en línea.

Específicos

- Recolectar y organizar la información que permita rediseñar instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje de calidad en la educación superior.
- Identificar las acciones realizadas por los profesores que promovieron el aprendizaje y la enseñanza en modalidad virtual, con énfasis en el desarrollo de competencias profesionales entre los estudiantes universitarios.
- Identificar los resultados que concienticen sobre la viabilidad de un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto, de acuerdo a los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.

Referentes

La pandemia del Covid-19 (coronavirus) ha retrasado el avance de la educación en todo el mundo debido a dos impactos significativos: el cierre de los centros escolares y la recesión económica que se produce a partir de las medidas tendientes a controlarla. Si no se realizan esfuerzos importantes para contrarrestar sus efectos, el cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la deserción escolar (también conocida como abandono escolar) y una mayor inequidad. La crisis económica que afecta a los hogares, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa. Estos dos impactos tendrán, en conjunto, un costo a largo plazo sobre el capital humano y el bienestar.

La educación es un objetivo de desarrollo sostenible y una estrategia importante para la sociedad, que debe hacer recomendaciones que mejoren el entorno de las comunidades, protejan la naturaleza, ayuden a las personas

a satisfacer sus necesidades y mejoren su calidad de vida, mediante el aprendizaje de formas sostenibles de educación, alimentación y trabajo. En particular, es en la Educación Superior, donde se puede involucrar a todos los sectores de la población para promover la sostenibilidad. En las Instituciones de Educación Superior (IES), se elaboran propuestas sustanciales, como eje rector que sigue una filosofía institucional particular. Cada IES debe medir sus alcances y limitaciones, como agente de cambio interno social.

Aunque anteriormente se han desarrollado varios proyectos destacados para evaluar la sostenibilidad de las instituciones de educación superior, podemos destacar los siguientes referentes al ser producto de la colaboración entre instituciones. Desde un punto de vista crítico, los gobiernos y el sector no gubernamental deben desarrollar una estrategia para lograr la sostenibilidad.

Por ello, se destaca a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, sus siglas en inglés), que elaboró la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1998).

El mundo no se encontraba en el camino correcto para cumplir con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible antes de que el Covid-19 apareciera, ahora el desafío es mayor, según un informe de la ONU del año 2021 que señala las medidas que los países deben tomar y que son ‘críticas’ para salir de la pandemia y sus efectos, al menos durante los próximos 18 meses.

Aunado a los casi cuatro millones de muertes por el coronavirus, cerca de 119 y 124 millones de personas regresaron a la pobreza y al hambre crónica, e igualmente se perdió lo correspondiente a 255 millones de empleos a tiempo completo, de acuerdo a datos del mencionado informe.

“La pandemia ha detenido o revertido años o incluso décadas de progreso en el desarrollo. La pobreza extrema mundial aumentó por primera vez desde 1998”, de acuerdo con el secretario general adjunto de la ONU, Liu Zhenmin, (Foro Político de Alto Nivel sobre Desarrollo Sostenible).

Cinco años después de haberse definido los Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible (ODS), las instituciones educativas continúan

detallando pasos para implementarlos en la comunidad universitaria. Los 17 objetivos de desarrollo sostenible que se adoptaron en las Naciones Unidas en septiembre de 2015, forman parte de la Agenda 2030 y continúan la Declaración del Milenio. Cada uno contiene objetivos específicos que deben alcanzarse por los países en los próximos 8 años y aborda cuestiones necesarias para lograr un desarrollo humano óptimo entre los actores internacionales. Se ha propuesto un camino de desarrollo en términos de igualdad de género, reducción de la desigualdad, acción climática y educación de calidad, principalmente.

Las universidades, como instituciones de difusión del conocimiento, son una pieza clave para lograr estos objetivos. Desde sus inicios, la academia ha tenido que desarrollar nuevas medidas educativas formando ciudadanos y comunidades de aprendizaje conscientes de su propio conocimiento.

No hay duda de que la educación superior es un motor de innovación y de ciudadanos conscientes de sus aprendizajes y limitaciones. El papel de este actor se destaca claramente en el cuarto ODS: Inclusión, equidad y educación de calidad. Para conseguirlo, se espera que estos objetivos se aborden de forma transversal en todos los ámbitos de la vida universitaria: formación, investigación y extensión. Por lo tanto, todos los que integran una institución educativa deben estar involucrados directa o indirectamente en el seguimiento de los objetivos.

Las universidades también deberían incorporar habilidades apropiadas en estas áreas para ofrecer una visión para lograr los ODS. Las respuestas a los temas que aborda la Agenda 2030 pueden extraerse de la docencia y la búsqueda de información orientada a la mejora de la sociedad. Tomar estos objetivos como referencia para la gestión educativa no solo significa que se ha avanzado significativamente en su implementación oportuna, sino que también es una ventaja para las universidades que deseen fomentar alianzas con otros actores y acceder a diversas fuentes de financiamiento.

Metodología

Con base en los objetivos específicos del proyecto propuesto anteriormente, se presentan los métodos para analizar el impacto del virus

COVID 19 en la educación superior. El enfoque que se presenta en el desarrollo de este trabajo, aborda el diagnóstico de los efectos del Covid-19 en las Instituciones de Educación Superior y en los ODS. Está ligado al impacto que trae en el sector educativo, y de su relación surge el análisis sobre la docencia en la educación superior y su impacto en la sostenibilidad.

Posteriormente, se podrá generar la idea del mejor modelo de proceso de educación superior que abarque cómo podría desempeñarse, partiendo de la atención de la universidad hacia quiénes la integran en el proceso de enseñanza. Todos, ya sea en su trabajo, métodos de aprendizaje, etc., sigan haciendo lo mismo, desarrollando una mentalidad de que, si quieren crecer en el futuro, no hay tiempo que perder.

Intervención pedagógica

Las instituciones de educación superior deben contar con múltiples modelos de aprendizaje que puedan adaptarse a situaciones como las que se presentaron en la pandemia, a raíz del cambio de esquema de estudio, de uno presencial a uno en línea.

Con el fin de mantener un alto nivel educativo a través del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario un diseño más detallado de las sesiones académicas, descritas a continuación:

- *Inclusión de invitados especiales despertar el interés en los temas de la clase.* Al impartir las clases ésta es una de las principales características o recursos para una mejor atención a los temas. Debe ser necesario contar con invitados especiales cuya trayectoria y experiencia logre despertar la curiosidad e interés de los estudiantes.
- *A tiempo, realizar un test a los alumnos para conocer sus metas e intereses.* Aplicar encuestas rápidas en cada sesión en las que se puede contar con invitados, esta recopilación se puede realizar a través de Google Forms al final de cada clase, para conocer sus opiniones, el interés que despertó el expositor en el tema y cómo contribuyó en ello o bien determinar acciones oportunas.

- *Animar a los estudiantes a contribuir activamente en las sesiones.* Es de mucha ayuda el incluir actividades como presentaciones grupales en las que se puedan compartir reflexiones, ya sea mediante videos para ser presentados en clase o con exposición sincrónica. De esta manera los alumnos se darán a la tarea de investigar, analizar y compartir información.
- *Utilizar herramientas digitales que fomentan la participación de los estudiantes.* Las sesiones deben ser preparadas con segmentos cortos que permitan a los alumnos “interrumpir” el flujo de la presentación del maestro para incorporar sus voces al calor de la temática. Esto es posible realizando preguntas que detonen la participación haciendo uso de herramientas de interacción como Mentimeter y Kahoot (Plataformas de interacción digitales).
- *Mantener canales de comunicación activos; las inquietudes deben de ser atendidas en forma inmediata.* Facilita mucho el seguimiento y la estrecha comunicación con los alumnos durante la impartición de la clase a través del chat de Zoom, Google o Teams, esto permite tener una comunicación inmediata y abierta lo cual brindó el espacio para poder responder y compartir ideas con el equipo docente.

El principal trabajo de las universidades para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se traduce en las siguientes propuestas:

- Promover en los estudiantes los conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS.
- Propiciar las oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y profesionales de países en desarrollo, para abordar los desafíos relacionados con los ODS.
- Desarrollar el espectro de enfoques de investigación necesarios para abordar los ODS, incluida la investigación interdisciplinar y transdisciplinar.
- Fomentar y apoyar la innovación para identificar soluciones de desarrollo sostenible

- Crear las estructuras de gobierno universitario y las políticas operativas con los ODS en una sola línea de desarrollo.

Resultados

1. Mejorar las capacidades docentes brindando clases dinámicas con el apoyo de la tecnología.
2. Avanzar en el esquema híbrido de clases presenciales y en línea, teniendo lo mejor de ambos esquemas.
3. Para 2030, Argentina, Colombia y México tendrán un 85% de adultos recibiendo clases en línea más que de manera presencial, de acuerdo con Francesc Pedró, director de la IESALC en el foro “La Educación Superior en Nicaragua y el Impacto del COVID-19”.
4. Movilidad virtual de las universidades, alcanzado un mayor número de publicaciones, mediante la cooperación internacional de la comunidad científica, promoviendo alianzas que contribuyan al desarrollo sostenible, beneficiando a la comunidad.

Conclusiones

Una iniciativa exitosa para aplicar los ODS en las universidades, gira en torno a brindar a los estudiantes y profesores universitarios los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para enfrentar los complejos desafíos del desarrollo sostenible en cualquier carrera o camino de vida que tomen. Además de implementar los ODS de la forma que mejor se ajuste a su propio marco: la estrategia y cultura de la universidad, las particularidades, titulaciones y asignaturas de cada centro, y los intereses y capacidades de su comunidad universitaria. Con el fin de que cada institución diseñe sus propios instrumentos y planes de desarrollo, de acuerdo a sus capacidades.

Durante estos tiempos difíciles de pandemia, educadores, líderes escolares y formuladores de políticas en América Latina y el Caribe

trabajan para traer de vuelta a los jóvenes al salón de clases y estudiar. Sin embargo, los sistemas educativos no deben simplemente recuperarse de la pandemia, deben aprovechar esta oportunidad para “reconstruir mejor”, abordando las desigualdades educativas históricas desde la distancia.

El regreso a las aulas, representa una oportunidad para desarrollar planes y programas que contemplen las nuevas necesidades del sector productivo, al que se dirigirán los egresados de las instituciones educativas.

En esta reconstrucción educativa, los ODS serán una guía obligada para cumplir con las demandas frente al cuidado del medio ambiente, que en estos últimos años ha cambiado a un ritmo cada vez más rápido, con las consecuencias que ya conocemos. La educación de calidad, permitirá reducir el rezago educativo y con ello, cambiar la conciencia de las nuevas generaciones con el enfoque hacia la sostenibilidad de las actividades humanas.

Recomendaciones

Dentro de la información que se presenta en este documento, es importante señalar que sobresalen las siguientes recomendaciones, que permiten influir en la reconstrucción de las unidades académicas, sentando las bases de la sostenibilidad, por ello es importante:

- Invitar a aquellas organizaciones no gubernamentales a trabajar con los jóvenes y grupos en desventaja, para promover la educación en las comunidades locales de los países con más desigualdades.
- Invitar al sector privado a invertir algunos recursos, en el desarrollo de centros educativos y en la elaboración de herramientas pedagógicas que permitan los aprendizajes necesarios de los grupos en desventaja, para el logro de mejores condiciones de vida.
- A través de las instituciones educativas de todos los niveles, pero en especial el de las universidades, rediseñar sus planes y

programas de estudio hacia los ODS.

- Rediseñar las instituciones de educación, hacia la sostenibilidad de sus operaciones diarias, que permita el cumplimiento de la Agenda 2030.

Bibliografía

Buitrago, Carolina R. (2021). El enfoque SOFLA® – Aprendizaje invertido sincrónico en línea. Universitaria Colombo Americana-ÚNICA

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

García-Arce, Julia Guadalupe. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 21, núm. 3, pp. 1-34. Universidad de Costa Rica

Hidalgo, David Alba, Benayas del Álamo, Javier, Blanco Portela, Norka. (2020). Cómo valorar los ODS en las Universidades. REDS.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] (2021) La transformación digital durante la pandemia de la covid-19 y los efectos sobre la docencia. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/01/24/la-transformacion-digital-durante-la-pandemia-de-la-covid-19-y-los-efectos-sobre-la-docencia/>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. [IESALC] (2020). La contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico. Caracas: IESALC.

Miñano, Rafael y García Haro, Marta. (2021). Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores, Madrid: Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2021) <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/incorporando-los->

ods-en-los-planes-de-estudio-deeducaci%C3%B3n-superior

Ramos Torres, Débora Isabel. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista Española de Educación Comparada, núm. 37 (enero-junio 2021), pp. 89-110. ISSN 2174-5382.

[Villafuerte, Paola \(2020\) La Agenda 2030 y el papel de las universidades latinoamericanas. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/rol-de-las-universidades-agenda2030>](https://observatorio.tec.mx/edu-news/rol-de-las-universidades-agenda2030)

INTERACCIONES FAMILIA - ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Queeling Yohana Gómez Muñoz¹⁰ y Liliana María Del Valle Grisales¹¹

¹⁰ Magíster en Psicopedagogía, UPB. Especialista en salud mental de niños y adolescentes, Universidad CES. Licenciada en Pedagogía Infantil, UdeA. Docente de Educación Inicial, adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín. Ganadora del premio Ser Mejor Maestro, Alcaldía de Medellín, 2019. Correo electrónico: queelingo87@gmail.com

¹¹ Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, U de Manizales, Cinde. Magíster en Educación, UdeA. Especialista en Computación para la docencia, UAN. Licenciada en Educación Preescolar, UdeA. Docente de Educación Inicial adscrita a la Secretaría de Educación de Medellín. Ganadora del premio Ser Mejor Maestro, Alcaldía de Medellín, 2018. Correo electrónico: ldelvalle186gmail.com

Introducción

La escuela es un lugar de encuentro donde convergen diferentes sujetos con sus realidades sociales y se convierte, por su función formativa, y por su deber social, en un lugar donde se conversa con dichas realidades, preguntándose por ellas e inquietando a sus participantes por lo que ocurre a su alrededor, buscando construir y reflexionar en torno a nuevas maneras de las que podemos participar en el mundo que nos rodea. Esta ponencia socializa los resultados de una investigación desarrollada en el año 2020 orientada a analizar cómo las interacciones familia escuela aportan al fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Sol de Oriente, Sede Beato Domingo Iturrate, (en adelante IESO-SBDI) en tiempos de pandemia.

Si bien la escuela promueve prácticas de participación y de cuidado, en los últimos tiempos, algunos valores o actitudes sociales se centran más en el “individualismo a ultranza, la ausencia de empatía, la transgresión y el desconcierto, más que en la solidaridad y la responsabilidad” (Coronado, 2012, p. 12), o como afirma Comellas: “se rechaza al otro cuando no se sabe cómo seguir adelante juntos” (2013; p. 62), sobre todo ante problemáticas generalizadas como la pandemia, que ha llevado a todos los participantes del acto educativo a una revisión de sus interacciones, roles,

formas de acompañamiento y reconocimiento de las dinámicas familiares e institucionales desde la virtualidad.

En este mismo orden de ideas, es importante mencionar que el reconocimiento de las interacciones familia escuela, construye una internalización o apropiación con sentido de pertenencia de los espacios institucionales; para que las familias se sientan parte de la escuela y se acerquen más. En palabras de Coronado (2012, p. 96), “es necesario rescatar el significado y el vínculo de manera progresiva para cerrar la brecha y promover el acercamiento” e ir de la mano compartiendo corresponsabilidades. Según la Ley de Infancia y Adolescencia en su artículo 10:

Se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado. (ICBF, 2006, pág. 11)

En lo relacionado con las prácticas de cuidado mutuo con los niños y las niñas, Shaffer (2000), establece que el sentimiento de cuidado por sí mismo y por el otro, puede ser el resultado de una crianza en la que existan aspectos que incidan en su desarrollo, en términos de “buena autoestima, habilidades sociales, identidad positiva, conciencia del otro y preocupación prosocial” citado por (Coronado, 2012, p. 93).

Al observar las prácticas de cuidado de los niños y niñas del grado transición de la IESO-SBDI, se evidencia que en el contexto de la pandemia surgen interacciones y prácticas de desinterés, por parte de la familia hacia la escuela, frente a las actividades académicas, reflejadas en la poca asistencia a los encuentros virtuales o la falta de interés en la realización de ejercicios con materiales del hogar, que no generan gastos extras. Lo anterior, obligó a los maestros y maestras a realizar modificaciones metodológicas en las dinámicas de los encuentros con las familias, de modo que se trascendiera de las prácticas de participación y cuidado, hacia una comprensión y resignificación en las interacciones familia escuela.

Pregunta ¿Cómo las interacciones familia escuela aportan al fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Sol de Oriente, sede Beato Domingo Iturrate, mediante una propuesta psicopedagógica, en tiempos de pandemia?

Objetivo Analizar cómo las interacciones familia-escuela aportan al fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Sol de Oriente, Sede Beato Domingo Iturrate, mediante una propuesta psicopedagógica, apoyada en las actividades rectoras, en tiempos de pandemia.

Marco teórico

Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner

La investigación mencionada en esta ponencia comprende las interacciones familia escuela desde el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, donde: “El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (1987, p. 23).

Se entiende el desarrollo “como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (1987, p. 23) que comprende las estructuras externas, denominadas por el autor: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, argumentando que estos tienen una relación directa o indirecta con los sujetos que participan en las estructuras; es así como en el microsistema se dan los primeros roles de un ser humano, sea como hijo o padre en el contexto de un hogar, donde

se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades..., se le atribuye la misma importancia a las conexiones entre otras personas que estén presentes en el entorno, a la naturaleza de estos vínculos, y a su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo, a través del efecto que producen en aquellos que se relacionan con ella directamente. (1987, p. 27).

El mesosistema da cuenta de las relaciones entre dos o más sistemas, por ejemplo, entre la familia y la escuela, la fuerza con que éstas se conectan y las consecuencias que dichos entramados ejercen en la persona en desarrollo. Por su parte el MEN (2017, p.33) “define que las interacciones comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo”, es decir que las interacciones entre la familia y la escuela, aportan al fortalecimiento de la participación y el cuidado del niño y la niña.

Las interacciones y las relaciones bidireccionales entre familia y escuela “tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar” (MEN 2017, p. 33) tanto de parte de la maestra como de la familia, direccionada por el hacer pedagógico. De aquí, se despliega la invitación a participar en la construcción de nuevas realidades, como el resultado del establecimiento de vínculos afectivos sólidos, desde las interacciones y la participación activa de las familias en talleres, actividades y demás procesos a los que convoca la escuela, para aportar al fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas.

Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario

“La familia y la escuela son dos instituciones educativas por excelencia” (Comellas, y otros, 2013, p. 9) que han tenido una fuerte influencia en el medio, y en la población infantil; la cual resulta determinante en el cuidado y el vínculo afectivo de los niños y niñas. Al respecto, los cambios que trajo consigo la pandemia en la familia responden al reflejo de otros que se dan en la sociedad, tales como: 1. Los estilos de vida y los cambios sociales; 2. Las demandas y obligaciones atribuidas y 3. La poca participación familiar en la escuela, convirtiéndose en el foco del debate.

No obstante, pocas veces las familias participan y dan su opinión frente al

acto educativo o planean acciones que las incluyan. Pero lo que se desconoce es que los aprendizajes escolares están vinculados a la vida cotidiana y se hace necesario valorar el aporte de las familias en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Estas valoraciones de las familias comprometidas y no, han formado un “círculo vicioso que alimenta la desconfianza mutua e incrementa la vulnerabilidad del grupo familiar más frágil” (Comellas, y otros, 2013, p. 12) De ahí, la importancia de poner el acento y el análisis en el cúmulo de factores globales que afectan la sociedad en todas sus dimensiones con el fin de abrir nuevos espacios y formas de cooperación que den respuestas a las necesidades actuales; basadas en las interacciones familia escuela, como: “un proceso continuo de interacción entre las personas en diferentes contextos reguladores, que se influyen mutuamente” (Comellas, y otros, 2013, p. 15). Es así como la pandemia brinda una oportunidad de acercamiento al círculo familiar, al ingresar de manera indirecta a los hogares de las familias y docentes. Estas nuevas interacciones entre familia escuela mediadas por la virtualidad, permiten comprender las dinámicas propias de las personas, sus contextos y formas de relacionarse, fortaleciendo el clima familiar que se establece con la escuela en pro del fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas.

Según (Comellas, y otros, 2013, p. 36) educar en el microsistema familia se constituye en una invitación a formar la autonomía, visible en la adquisición de habilidades sociales y actitudes favorables de cooperación y toma de decisiones para resolver de forma activa las exigencias surgidas de la realidad en el contexto de la pandemia; esta permitió la participación más activa de la familia en los eventos escolares mediados por las herramientas virtuales, también develó otros vacíos.

En las interacciones familia escuela existen diferentes modos de participación colaborativa, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) una participación presente es: “cuando los padres de distintos medios étnicos, culturales, lingüísticos y religiosos, así como otros miembros de la comunidad, son invitados de manera regular a interactuar con los integrantes del jardín...tomando parte activa en los programas del establecimiento” (p.41). Es decir, se vincula la familia a la escuela, a través de la formación de los padres, madres y acudientes y del aprendizaje que

ellos pueden aportar. En palabras de Peralta (2003) citado en Alcaldía Mayor de Bogotá (2009, p. 45), se sugiere la necesidad de compartir experiencias y saberes como aspectos claves en la formación de los padres, madres y acudientes; para ello, los docentes deben saber detectar, aprovechar y generar redes de apoyo al trabajo educativo, partiendo de las familias para la construcción de comunidades educativas. Ello significa “mirar a los padres y madres como sujetos con potencialidades”. Otra forma de participación es la de usos de medios masivos de comunicación para la formación de las familias, a través de las plataformas digitales, mediaciones tecnológicas que facilitan el encuentro virtual y a distancia. Y finalmente, una cuarta estrategia de participación colaborativa es la incorporación del cuidado del niño y la niña a programas comunitarios, creando redes de apoyo y empoderamiento por parte de las familias.

Los pequeños cambios de actitud por parte del maestro o maestra permiten avanzar en el conocimiento del otro, de la comprensión y respeto por su historia; así “Cuando renunciemos a pensar el vínculo entre familias y escuelas como tironeo entre dos polos enfrentados, podremos pensar diferentes alternativas de contrato entre el jardín y los grupos familiares reales” (Siede, 2015, p. 214)

Metodología

Esta investigación se sitúa en el paradigma cualitativo, “el cual asume lo contingente y subjetivo como parte de la realidad... el conocimiento no es demostrable ni está dado *a priori*, sino parte de la comprensión y el análisis de los procesos sociales” (Rúa, 2018, p. 18). Según Del Valle (2017) la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo, todo integrado no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (p. 117)

La estrategia metodológica empleada es el Estudio de caso, cuya finalidad particular, es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, “aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto

y dentro de un proceso dado” (Bisquerra, 2014, p.310). Entre los instrumentos para recolección de la información se contó con las herramientas tecnológicas de uso común, tales como: Los grupos de Whatsapp (audios y videos, mensajes de texto) y formularios de Google, diligenciados por las cuatro familias. Para el análisis de los resultados se trianguló la información de los talleres virtuales, de las entrevistas hechas a las familias y de sus vivencias, con el marco teórico.

El Estudio de caso interpretativo aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustran, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información. Para efectos de la sistematización de la información se codificaron las familias enumeradas así: Familia 1(f1), familia (f2), familia 3, f3, Familia 4, f4. Y los talleres vivenciados por las familias apoyados en las actividades rectoras, así: taller 1, taller 2, taller 3, taller 4, taller 5, taller 6, (t1, t2, t3, t4, t5, t6), también se usaron en las entrevistas (e1) codificadas con la letra e, como instrumento para la recolección de la información.

La propuesta psicopedagógica se desarrolló mediante los talleres lúdico pedagógicos, las actividades rectoras en los grupos focales; se llevó a cabo en tres etapas. En la primera etapa se realizó un taller de apertura, un diagnóstico inicial en torno a los imaginarios y concepciones acerca de cómo las interacciones familia escuela aportan al fortalecimiento del cuidado.

En la segunda etapa compuesta por un conjunto de 4 talleres lúdico-pedagógicos, se desarrolló la propuesta de intervención a partir del diagnóstico inicial, con relación a las interacciones familia escuela, el cuidado de sí, del otro, en el hogar y del ambiente, relacionando cada taller con una de las actividades rectoras propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (2014). La docente brindaba a las familias, niños y niñas, materiales y una amplia variedad de actividades que se desarrollaban desde la virtualidad, por ejemplo: los invitaba a llevar a cabo juegos con elementos del hogar, también a seguir instrucciones para construir obras de arte, dibujar y colorear empleando restos de alimentos colorantes como: remolacha, café o color.

Así mismo, la docente brindaba ambientes pedagógicos y experiencias para los niños y niñas, en los cuales podían participar, bailar, cantar y divertirse; mediante la narración de historias familiares o de conversatorios acerca de los video cuentos, y demás literatura infantil relacionada con el cuidado. La narración oral de videocuentos, la lectura icónica, los disfraces, las canciones, los bailes y las actividades lúdico pedagógicas acompañaron los encuentros virtuales. Los niños y niñas exploraron el medio, a través del uso de sus sentidos y de la observación con lupas de diferentes objetos, texturas, sabores, colores y olores, es de anotar que, los materiales para la realización de la propuesta psicopedagógica, fueron suministrados por la docente a cada uno de sus estudiantes.

En la tercera etapa, se realizó una evaluación de los cambios generados a partir de la intervención. Para esto, se contó con una encuesta o entrevista final en torno a cómo las interacciones familia escuela aportan al fortalecimiento de las estrategias de cuidado de los padres y madres participantes hacia sus hijos e hijas en el marco de la pandemia.

Resultados

Interacciones familia-escuela

En este apartado se tienen en cuenta los sentimientos de las familias frente a la relación con la escuela, su lugar como familia en esta relación y su corresponsabilidad. Al respecto cabe señalar el deseo de las familias de encontrar en la escuela un maestro o maestra en quien confiar. La Familia 1, f1, reconoce que la escuela puede aportar para fortalecer el cuidado y hace evidente la expectativa puesta en la escuela, frente a lo que Bronfenbrenner afirma: “se establece una relación cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas” (1987, p. 77). Por lo que manifiestan: “Yo le quiero agradecer a la profesora, que nos dio la oportunidad de venir a conocer y compartir, tanto historias de nosotras mismas y de compartir un espacio tan grato como es hablar del medio ambiente, que es un tema demasiado importante para todos” (f1-t6).

Aquí, las interacciones de las familias toman un horizonte distinto al

habitualmente esperado, una escuela que forma a los padres y les enseña cómo educar a sus hijos, que ve en los encuentros propiciados por la escuela, una oportunidad para conocer y compartir, haciendo énfasis en las historias propias.

Ante esto, Comellas y otros (2013, p.11) hacen una reflexión orientada al centro de la crítica en la relación familia escuela: “poca e irregular participación y asistencia de madres y padres en las convocatorias y demandas escolares, lo que se interpreta como falta de interés e implicación en el proceso educativo”, actitud que no permite la escucha hacia los padres para dar su opinión. La familia 2, f2, ve en su asistencia a las reuniones virtuales una forma de apoyo a sus hijos, “Apoyarlos en reuniones propuestas, acompañamiento y apoyarlos en lo que uno más pueda” (f2-e1), lo que evidencia un sentido de compromiso que da cuenta de su deseo de acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas, siempre que se creen condiciones para aquellas familias que tienen horarios extremos de trabajo puedan participar y que se creen alianzas para ser escuchados, por ejemplo a través de audios, en otros horarios.

Al respecto, Comellas y otros (2013, p.12), proponen poner “el acento del análisis en el cúmulo de factores globales que afectan la sociedad en todas sus dimensiones, con el fin de abrir nuevos espacios y formas de cooperación que den respuestas a las necesidades actuales”. Lo anterior, permite hacer una lectura de lo que Bronfenbrenner denomina “diada” como “la presencia de una relación en ambas direcciones” (1987, p. 77), y ésta se da cuando ambas partes prestan atención y participan cada una en las actividades de la otra, es decir, hay una cooperación mutua. Bronfenbrenner propone que,

Una diada de actividad conjunta es aquella en la cual los dos participantes se perciben a sí mismos haciendo algo juntos. Esto no significa que hagan lo mismo. Por el contrario, en general las actividades que realizan suelen ser algo diferentes, pero complementarias. (1987, p. 78).

Esta reflexión se ve reflejada, como lo menciona f2 en su agradecimiento a la docente y a los miembros participantes del encuentro, por medio del cual reconoce que aprende de “todos”: “Yo le quiero dar gracias a la profe y a todos porque uno aprende muchas cosas, y todo esto que uno aprende le

sirve para ahora y para mañana, para uno más adelante enseñarles a los hijos” (f2-t6)

En este orden de ideas, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018, pág. 14) propone la construcción de sentido a partir del tejido de saberes “por medio del compartir conocimientos y prácticas locales que permitan la toma de decisiones, hacer cambios y generar condiciones óptimas para acompañar la vida de los niños”.

Frente al cuidado que la familia 3 espera de la escuela, se puede evidenciar que se centra en la infancia: “Dándole una buena educación a mi hija” (f3-e1), “El compromiso, para que se cumplan las normas” (f3-t6). Frente a esto, cabe mencionar lo propuesto por Comellas y otros (2013, p. 17). que reconocen que los niños y niñas no son criados solo por sus progenitores, sino que hay otros participantes”.

En este contexto, las familias esperan de la escuela un aporte importante a la crianza de los niños, aportando una “buena educación a su hija” (f3-e1), y para ello, es necesario que la escuela asuma un compromiso con relación al cumplimiento de las normas sociales. Ahora bien, esta familia reconoce la importancia de abrirse al aprendizaje o la formación que le pueda brindar la escuela, como: “Dar capacitaciones de cuidado personal, como con psicólogos o nutricionistas” (f4-e1), mostrando con ello un interés por adquirir mayores competencias familiares para aprender a cuidar de sí mismos, al tiempo que acompañar la práctica educativa y de crianza de su hija.

Corresponsabilidad de la familia hacia la escuela

En este apartado se tocan algunas propuestas que las familias hacen frente a sus aportes a la escuela, en función de un cuidado recíproco, ante lo que Bronfenbrenner propone que

Un análisis del microsistema debe tener en cuenta la totalidad del sistema interpersonal que funciona en un entorno determinado. Este sistema suele incluir a todos los participantes que están presentes (sin excluir al investigador), y comprende las relaciones recíprocas entre ellos. (1987, P. 87).

Es así, como, las familias consideran que también hacen parte de la red social en la que participan sus hijos e hijas, al igual que pueden aportar cuidados a la escuela a través de acciones puntuales como “no dañar nada de las aulas ni de las cosas que la rodean y tenerla más bella, bien cuidada” (f1-e1), o el sentido de pertenencia demostrado:

La escuela es de toda la comunidad del 13 de noviembre, se deben hacer jornadas de mantenimiento comunitario a nuestra escuela y así incentivamos el sentido de pertenencia de la comunidad. La escuela funciona de una manera buena y la interrelación con la comunidad es buena. Se deberían hacer jornadas de intercambio entre docentes y representantes -de los niños-. (f1-t6).

La propuesta de esta familia gira en torno a su aporte al cuidado locativo de las instalaciones de la escuela, no obstante, esta práctica no es permitida debido a las restricciones sanitarias y preventivas por la pandemia. Del mismo modo, en su discurso se infiere que existe la voluntad de enseñar a sus hijos e hijas a cuidar los espacios de la institución.

La f2 y f3 manifiestan otras acciones para aportar al cuidado de la escuela, en el sentido humano como “el respeto hacia los docentes y a los estudiantes”, (f2-e1). Es aquí, donde el encuentro entre la familia y el maestro, “supere la categoría de extraño” (Comellas, y otros, 2013, pág. 62). Dicho respeto se materializa por medio de acciones como, “El cumplimiento, apoyar en todo con los profesores, ayudar en las tareas. Asistir a reuniones, aportar para la educación de los hijos” (f2-t6). Otras acciones son:

El compromiso para que se cumplan las normas que se deben tener para que nuestros niños cuiden todo lo que hay disponible para ellos. No dañar los implementos que son útiles, implementar el reciclaje en sus respectivas en casa, no votar agua sin necesidad. Quiero fortalecer mi relación con ella -la maestra- porque somos guía para cada estudiante, educadores y responsable para que se cumplan deberes que él requiere” (f3-t6)

La influencia del docente en la interacción familia-escuela

En la interacción de la familia y la escuela, se atribuye un papel fundamental al quehacer del docente, porque los padres atribuyen a la escuela el rol de un segundo hogar, dado que en este lugar también pueden ser cuidados y se les enseñan valores. En este sentido, fl espera de la escuela, cariño, protección, buen trato, entre otros valores. Es así como menciona:

“Sí es muy importante, la escuela es como la otra familia, hay que estar pendiente de cómo se portó, cómo los tratan. Uno tiene que estar muy pendiente, ser responsable, porque el estudio no es para pasar un momentico” (f1-t6).

Las reflexiones anteriores conversan con los postulados de Pizarro, Santana y Vial, quienes proponen que “los nuevos escenarios educativos demandantes de calidad y equidad ubican la vinculación familia escuela en un sitio clave, pues si se da positivamente, tendrá potencialidades de colaboración mutua, favoreciendo aprendizajes significativos en los estudiantes” (2013; p. 271)

No obstante, para seguir adelante junto a las familias, es necesario acercarse a conocerlas, pues si éstas dos están alejadas, traen para los niños y niñas contradicciones en la medida que se ven sometidos a presiones, por lo que acercarse a las familias posibilita un ambiente de colaboración entre los dos microsistemas, especialmente con relación a los hábitos de estudio en el hogar, el reconocimiento de los estilos de crianza, las relaciones vinculares y afectivas, para favorecer la continuidad entre los dos espacios de formación para el niño o la niña.

Por su parte, Bronfenbrenner apoya esta idea en su hipótesis 40 “el potencial evolutivo de los entornos se ve incrementado en la medida en que el modo de comunicación entre ellos sea personal” (1987, p. 241), por lo tanto, ve como su decrecimiento el paso del cara a cara, a la carta, a la llamada o al anuncio genérico.

Por lo anterior, Oliva y Palacios (1998), mencionan que el acercamiento entre la familia y la escuela aporta elementos significativos “en el desarrollo del autoconcepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas” (P. 343).

En consecuencia, f2 menciona que su acercamiento a la escuela le ha permitido adquirir aprendizajes, y reconoce que esta actitud dispuesta debe partir de la familia y centra la necesidad de establecer una comunicación de manera continua y clara, con miras a garantizar los beneficios para su hijo.

“Es muy importante porque uno aprende y uno les enseña a ellos, es una responsabilidad de uno porque uno tiene que estar pendiente de las cosas de ellos, si le hacen un llamado, como a veces que hay aquí reuniones y no están todos los representantes. La comunicación, sea porque, si él no está haciendo bien las cosas acá, entonces uno en la casa mira qué está pasando; entonces el diálogo, tanto de la escuela con nosotros, como la familia con ellos (profesores), porque la idea es esa, que entre los dos se ayude a tocar ese futuro para un niño” (f2-t6).

Ante ello, diversos autores han propuesto que la comunicación es la alternativa al fracaso escolar, no obstante, Oliva y Palacios (1998), proponen que

“el logro de la tan anhelada comunicación es difícil, evidenciando que los contactos suelen manifestarse principalmente mediante: Colaboración en actividades, reuniones con grupos, contacto vía telefónico o nota por escrito, contacto con cita previa, en informes o contactos informales” (p. 344).

En este sentido, proponer el reconocimiento mutuo y el respeto como bases de las interacciones entre familia y escuela, parte de un sentido de solidaridad que entraña un reconocimiento, en el sentido de disponibilidad y apertura; en palabras de Freire (1994) “hacerse con otros y participar de la hechura de las personas”, solo puede ocurrir en un espacio de posibilidades. (Coronado, 2012, p. 35)

Algunos de estos espacios de posibilidades son los encuentros familiares para conversar en torno a sí mismos, su cuidado, sus preocupaciones, sentimientos o expectativas, como lo menciona f4 quien expresa que los talleres lúdicos pedagógicos “nos unen más a las familias, porque los que estamos en este proyecto compartimos ideas y eso lo ayuda mucho a uno, pues a mí me ha ayudado mucho. Yo le comparto a ellos lo que aprendo de mis compañeras, yo aprendo de lo que ella dice, si tuvo una experiencia, yo tomo esa experiencia y así aprendemos mucho. (f4-t6).

Frente a ello, Bronfenbrenner manifiesta que “los elementos y contextos esenciales que inciden en el desarrollo de los individuos; bajo este modelo bioecológico, las relaciones bidireccionales entre los agentes y contexto son determinantes para el desarrollo de los niños y las niñas” (1987, p. 242). Esta bidireccionalidad da cuenta de hacer más frecuentes los encuentros y observar al otro desde el lente que permite ver en él potencialidades para aportar al acto educativo, portador de una historia, de un saber que merece ser compartido y valorado, que aporta a la formación de todos los participantes del acto educativo.

Conclusiones

La adaptación ha sido uno de los pilares fundamentales en las interacciones entre las familias y la escuela, en el contexto de la pandemia, pues fue necesario adaptarse a unas nuevas condiciones ambientales, sanitarias, emocionales y sociales. Es así como surgen nuevas estrategias para fomentar la escucha a través de herramientas tecnológicas alternativas, como grupo de Whatsapp o un formulario de Google, en ocasiones en línea, a la espera de las posibilidades de conexión de las familias y de las adaptaciones para equilibrar entre trabajo y acompañamiento a las tareas escolares en tiempos de pandemia.

Las actividades rectoras derivadas de los talleres motivaron a las familias a continuar haciendo las tareas escolares en horarios extremos y observar su creatividad para expresar los ejercicios; por ejemplo: puestas en escena con las familias, el juego, el arte con elementos de cocina o del hogar, la literatura por medio de las narrativas familiares y la exploración con una lupa, de objetos y plantas o animales cercanos a su hogar.

Históricamente la escuela intenta vincular a la familia a su práctica en el aula, la pandemia permitió la vinculación de la vida cotidiana de las familias a la escuela, pues las interacciones familia escuela aportaron significativamente al fortalecimiento del cuidado de los niños y niñas; además de estar mediadas por herramientas tecnológicas, videos, videollamadas, imágenes, audios, las cuales permitieron conocer algunas dinámicas y posibilidades, adaptando lo que se tiene en casa para aprender en la escuela.

Recomendaciones

Es importante continuar afianzando las interacciones entre la familia y la escuela, al valorar sus esfuerzos y reconocer sus saberes, historias de vida y aprendizajes, además de los materiales con los que cuentan en el hogar y la creatividad para usarlos, trascendiendo de revisar el cumplimiento de un ejercicio o actividad para reconocer la variedad de ideas que pueden plasmarse para participar y fortalecer el cuidado de los niños y niñas desde una mirada más centrada en su desarrollo y aprendizaje.

Los talleres y las actividades rectoras permiten que las familias se sensibilicen sobre las diversas maneras de cómo aprenden los niños y niñas a través del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, y cómo se fortalece la participación, el vínculo afectivo y el cuidado, mediante las interacciones familia escuela.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo. Bogotá: Documento de Orientaciones.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009). Trabajo con padres, madres y familias, un factor clave en los programas de atención a la primera infancia. Bogotá: Univisual.
- Bisquerra, R. (2014). Metodología de la Investigación educativa. Madrid: La Muralla S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Comellas, M., Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I., & Lojo, M. (2013). Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario. Barcelona: Octaedro.
- Coronado, M. (2012). Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Del-Valle, L. (2017). Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras

de educación preescolar: Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín. Manizales: Centro de Estudios avanzados en Niños y juventud, Universidad de Manizales - Cinde.

ICBF. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Bogotá: Bienestar Familiar.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá: De Cero a Siempre.

Oliva, A., & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: Padres y profesores. En M. J. Rodrigo, & J. Palacios, Familia y desarrollo humano (págs. 333-350). Madrid: Alianza Editorial S.A.

Pizarro, P., Santana, A., & Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 271-287.

Rúa, J. (2018). El cuidado y la educación para la salud: un diálogo posible en la configuración de subjetividades políticas. Medellín: Universidad de Antioquia.

Siede, I. (2015). Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias. Rosario Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

THE CHALLENGE OF SPECIAL EDUCATION. BETWEEN CONCEPTS, REGULATIONS AND LACK OF AWARENESS

Gisell Espitia¹²

¹² Es profesora de inglés del Centro Colombo Americano en Bogotá, licenciada en enseñanza de inglés y tiene un master en lingüística aplicada. Sus áreas de interés son competencia comunicativa intercultural, evaluación formativa y entrenamiento para que los docentes mejoren sus prácticas de aprendizaje y enseñanza. Correo electrónico: g.espitia@unica.edu.co

Introduction

Special Education topics are now at the center of a national debate and interest since different regulations and policies such as Law 1618 decreed in 2013, decree 1421 have been issued. They intend to modify concepts, define members and their responsibilities involved, and create frameworks to regulate the specific conditions in which it should take place and guarantee access (Ochoa, 2016). Nevertheless, it is uncertain how English preparation programs at some universities in Bogota provide adequate preparation for novice teachers to teach students with special needs. Therefore, it is necessary to research to understand this area better and promote reflection around the topic.

Research Questions

- How do curricula in different English preparation programs in fifteen universities in Bogota prepare English teachers to address students with special needs?
- What perceptions/knowledge/suggestions do English teachers have about Special Education?

Research Objectives

- Explore how different universities in Bogota address special education to promote inclusion in English teachers' preparation programs.
- Identify perceptions, knowledge English teachers have regarding special education.
- Identify suggestions English teachers have regarding how English teachers' preparation programs should address special education.

Theoretical Framework

Special Education

Special Education emerged in the United States classrooms, where teachers started facing challenges teaching and evaluating all students with the same methodology and formats. These realities promoted the interest in understanding special education in a broader way; therefore, there were different changes that were taking place in the world such as industrialization, economic expansion, unstoppable urbanization, and massive immigration that were also impacting the classrooms (New York Times, 1908, as cited in Gerber, 2011).

Upgraded classrooms was an initiative to understand students' needs and develop strategies to promote differentiated learning. This was an excellent beginning for special education; since students were able to obtain more personalized lessons based on their needs to make progress at their own pace. It was also important because families were part of the process, so parents could help and be part of their children' learning process. Upgraded classrooms brought to the educational community the visualization needed to understand the importance of implementing different strategies to tackle students' special needs. As a result, inclusive policies emerged in the United States. For instance, the Education of All Handicapped Children's Act organization (EAHCA), The Elementary and Secondary Education Act (ESEA), The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Individualized education plans (IEPs) (Gerber, 2011).

Special Educational Categories

Upgraded classrooms benefited the education community however there were still challenges such as, the number of students in each classroom, evaluation, the severity of the disability. It was evident some more changes were required since there were different disabilities, causes and treatments, which is why special education started to categorize them (Paige, et al., 2011).

This new categorization helped the educational community to learn how to identify and tackle learning disabilities in special education therefore these disabilities were categorized considering differences and similarities. Therefore, it becomes important to identify, define, assess, and categorize the different causes of students' special needs in order to propose strategies

Intellectual and Developmental Disabilities

The first category of special education is known as intellectual and developmental delay. It refers to students who have mild mental or physical impairments or a combination of these. This disability can also refer to developmental delay, which refers mainly to students' performance below their age based on congenital or acquired conditions. Intellectual and development category has been the most important since it is the most prevalent and the easiest to identify in a learning environment. This category was the foundation for special education, and researchers have devoted most of their work (Polloway, et al., 2011)

Learning Disabilities

The Second category in special education is connected to learning disabilities. A learning disability is defined as a neurological disorder usually presented at birth and often hereditary, which affects the different abilities in the brain for example receiving, processing, and responding to information (National Center for Learning Disabilities, 2007, as cited in Paige et al., 2011).

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder

The third category of special education is connected to ADHD which is defined as a constant pattern of inattention and/or hyperactivity-impulsivity which students display on a regular basis. Students can be diagnosed with AD/HD when their academic or social performance is negatively affected, and students have problems paying attention, controlling their behaviors, understanding where they are and how they have to behave, so self-monitoring or controlling is a difficult task for them (Ronney, 2011).

Emotional and Behavioral Disorders

The fourth category in special education is connected to emotional and behavioral disorders. These disabilities are linked to unexpected students' behaviors, and responses in different spaces and situations which negatively affect their performance (Forness & Knitzer, cited in Landrum, 2011).

Inclusive Education

The concept of inclusive education emerged from special needs roots, and it has also been controversial since there is no specific agreement on what it is and how it must take place. It can be understood as the placement of students with special educational needs in mainstream settings and other students without special needs (Artiles & Dorn, 2006).

It can also be addressed in a more holistic way where different members are included, such as students with special needs or exceptional talents, parents, psychologists, and therapeutics. This vision of inclusion promotes a bigger perspective and visualization of the education where different elements such as natural and active participation, diversity connected to individuals features, interculturality to promote interaction with other cultures, equity to have equal access, quality, and appropriateness. (Ochoa, 2016).

In this research project inclusion is understood based on the latter definition and it connects to special education comprehending that it is the base of it. Neither teachers, parents, nor institutions can develop effective inclusive programs without understanding what special education is and its

different categorizations.

In Colombia, different policies, regulations, and laws have been created to address inclusion and regulate the frameworks and responsibilities different institutions and members of the educational community must embrace to create appropriate and effective inclusion programs.

Legislation in Colombia

Colombia legislation has been interested in developing different laws, policies, and decrees that establish regulations to guarantee education for everybody. The Political Constitution (1999) The General Law of Education (MEN, 1994). After these two important but general laws, more connected laws were issued, for instance, Law 361 (1997), which establishes in articles 10 and 17 strategies for social integration of people with special needs. Decree 3020 (2002) indicates that all the academic staff of educational systems should be involved in the process (counselors, specialists). Law 1098 (2006) issues the code for children and adolescents; Law 1145 (2007) creates the national disability system; Decree N° 366 of 2009, which regulates the organization of educational support for disabled students in the frame of inclusive education.

Law 1618 (2013) guarantees the complete exercise of the rights of people with disabilities. It also regulates pedagogical support based on six principles: participation (having a voice in the educative center), diversity (an innate characteristic of human beings), interculturality (the recognition of and dialogue with other cultures), equity (to generate accessibility conditions). Decree 1421 (2017) summarizes the previous laws. It shows how these new articles have made progress and mention the essential article in different directions. It is stipulated how people with special needs have to be cared for and how the government should guarantee natural and effective inclusion.

Research Design

This chapter of the document explains the methodology taken into account to structure the research project. In the following lines, I describe

the type of study, the context, the participants, and the instruments.

Type of research

This research project is designed based on a qualitative research approach considering its intention to explore and understand the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem (Creswell, 2009).

The researcher's role

The role of the searcher is to collect, analyze and interpret data to deeply understand the phenomenon.

Context

The context selected for this research project was fifteen public and private universities in Bogota from different social strata where English teachers' preparation programs take place. These universities were selected considering the experience and recognition they have.

Participants

Different participants were involved in this research project. First, fifteen curricula bachelor's degrees in English language teaching programs from universities in Bogota were selected to participate in this study. The second group of participants was a set of twenty-five English teachers who have been teaching for at least ten years in different private and public institutions with different populations like kids, teenagers, young adults, and adults. They were selected randomly to have a broader scope in this research project.

Finally, the last set of participants were three educational authorities in the Colombia educational community. They are considered authorities since they have more than twenty-five years of experience working for and leading some of the most important institutions.

Methodology

This study was conducted using a curriculum evaluation methodology. It intended to analyze the different 15 curricula in English teachers' preparation programs in Bogota.

Data Collection Instruments

The most common primary data resources are surveys and interviews (O'Leary, 2017). Therefore, this research project used three data collection instruments: document analysis, questionnaires, and interviews.

Document Analysis

The first instrument was document analysis, a qualitative form in which the researcher interprets documents to give voice and meaning to a topic (Bowen, 2009). Analyzing documents incorporates coding content into themes similar to how focus group or interview transcripts are analyzed (Bowen,2009). Fifteen curricula plans were selected and analyzed from different bachelors' degrees in English. I also explored the web pages to identify universities' vision and mission in the faculty of education, students, and professionals' profiles.

Interview

The second instrument was an interview considering they provide indirect information through the views of the interviewers (Creswell, 2009). These interviews were semi-structured with some open-ended questions intended to elicit views and opinions from the participants. A protocol was created to inform the participants of how the interview was going to be, the objectives; how the information was going to be handled, and their roles.

Questionnaire

The last instrument was a questionnaire since it collects data that asks a range of individuals the same questions related to their characteristics,

attributes, how they live, and their experience (Creswell, 2009). The questionnaire was carried out with twenty-five teachers from different educational institutions; these teachers were selected randomly.

Data analysis

This section of the document presents a description of the process, and the data analysis results to answer the proposed research questions that guided this study: How do curricula in different English preparation programs in fifteen universities in Bogota prepare English teachers to address students with special needs? What perceptions/knowledge/suggestions do English teachers have about Special Education?

The analysis involved organizing, accounting for, and explaining the data; in short, making sense of data in terms of the participants' definitions of the situation, noting patterns, themes, categories, and regularities (Cohen et al., 2007)

As mentioned in the previous section, the data was collected through curricula evaluation from fifteen bachelor's degrees in English language preparation programs from universities in Bogota, a questionnaire to twenty-five English teachers, and three interviews with educational authorities in Education in Bogota, Colombia. The coding elements of grounded theory were implemented to analyze the data; the process was done with a systematic series of analyses, including coding and categorization until some information emerges that explains the phenomena being studied, in this case, special education. The curricula, the interviews' transcriptions, and the questionnaires were joined together and analyzed. Color coding strategies were used to highlight similar information and identify patterns. After this analysis, a category emerged, and two subcategories came up as part of it.

Table 1. *Categories and subcategories*

<p>Main Category: Special education to promote successful inclusion programs the pending tasks in education.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Subcategory #1: What we lack and what we need to do to compensate.	Subcategory #2: Envisioning the future of special education and inclusion.
--------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

The main category: Special education and inclusive programs the pending tasks in education.

This main category encompasses the analysis and understanding of special education and the relation with inclusive programs. Based on the data analysis, it is concluded it as a pending task with past generations, teachers, parents, and schools. It is a debt in terms of knowledge, preparation, research, and innovation, and we can clearly see the consequences since there are not clear concepts, strategies, and training to understand what it is and how based on it different inclusive programs can take place. Even though in Colombia different regulations and policies have been issued, there are still many important things to do in real practice and with one of the most important characters in these areas such as teachers.

Subcategory #1: What we lack and what we need to do to compensate

This first subcategory data showed the first findings of knowledge, perceptions, and strategies around special education and the way teachers try to promote inclusion. According to Kauffman and Hallahan (2011), special education has always been controversial since many people do not know what it refers to and create different stereotypes and misconceptions. Even though it is an essential matter of discussion and gathers more relevance every day, there is a lack of proper education to understand the topic deeply. These ideas were evident in the data analysis because most participants did not know what it was or refers to.

“because special education should be consider either for particular groups that come from different cultures or different ideological or cultural ideologies or people who have certain special needs in terms of learning like they have some abilities that other don’t’, that differentiates them because sometimes we used to call them disabilities but these days we are not talking about disabilities we are talking about differential abilities and

special needs in terms of the learning process” (Participant 1, excerpt from the interview)

Not having clear ideas and understandings about special education can negatively affect educational context, as Kamenopoulou (2018) mentioned in her research study. The author explains the importance of contextualizing the concept and defining it locally, considering its needs and profiles. This information was also evident in the questionnaires where teachers did not have clear concepts in terms of learning disabilities and concepts connected to them.

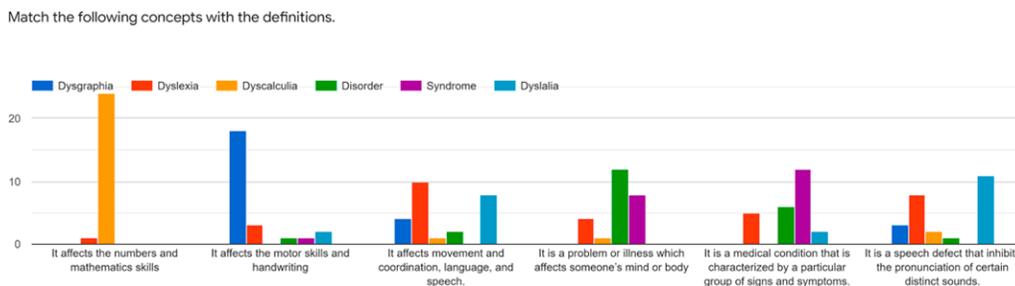


Figure 1. Questionnaire

Teachers have always created opportunities to face challenges in the best way as the participant in the previous excerpt mentioned, they prepare themselves by innovating different possibilities however this process also brings a lot of exploration, trial and error in strategies and in the possibility of promoting real and successful inclusion that definitely can be avoided by preparing novice teachers. Teachers also ask people who can help them as the psychologist or specialized teachers. If the schools have these possibilities, they get informed to see what strategies they can implement in class. There are external factors that are important but also affect the perception and understanding of special education. As it can be seen in the following excerpts

“Yes. I have students with special needs. It was really frustrating not to know how to handle these situations. It is also sad to see how the administrators, and the community don’t pay attention and prepare the educational community to teach and help these students” *(Excerpt taken from the questionnaire)*

Subcategory #2: Envisioning the future of special education

The second sub-category is called envisioning the new special education concept and inclusion programs. It is related to the reasonable expectations and wishes all the participants have regarding the future of this critical concept and the benefits those possible changes will bring for the educational community and the implementation of successful inclusion programs. One of the first patterns was connected to the idea of expanding the concept of special education. Many years ago, special education was understood as having disabilities, dumb or stupid (Gerber, 2011). There is an important call from teachers and educational authorities to expand or modify this concept and include more areas and aspects to make it more diverse working on real inclusion programs.

“I think it’s a different perspectives because it’s not just this idea of special needs education it is this idea of encompassing together diversity physically, cognitively, ethnically all these diversities which need to be embrace in a curricular way without making differentiation because when you make this sort of, when you create differentiation, when you differentiate people you are dividing them up splitting them up into specific categories and in that way you might be excluding groups and people when you tend to do that so I think this is very important to have this open view of what special education needs” (Participant 3, excerpt from the interview)

These comments show the need and desires of experts on local education claims, which teachers also support.

Having explained the main findings of this research study, I present the conclusions, pedagogical implications, and limitations of the entire research process in the following chapters.

Conclusions

Regarding the first question, the data analysis demonstrated that English teachers’ preparation programs at fifteen universities are not preparing novice teachers specifically to teach students with special needs, work on

programs of inclusion or diversity, neither are teaching them about regulations connected to the topic. It has to be said that this preparation might happen in other subjects such as methodology, children and teenagers' development, political constitutions, and the like. Students might cover different content connected to the topic in these subjects. However, there is no specific evidence of doing so.

It is also necessary to mention that most universities include different qualities such as being innovative and ready to face new realities in their students and professional profiles. It is even mentioned as a professional with a vision of inclusion; nonetheless, it seems not explicitly taught in the curricula when it comes to learning about those topics.

These conclusions are also supported by the participants who mentioned they were not formally and officially prepared in their undergraduate programs, they mentioned never studied anything connected to it.

Curricula at the universities have been revisited. They include new subjects such as virtual learning environment, administration, marketing, ICT, and other languages such as Mandarin, which are essential for teachers to know. They can have a broader scope in the job offer. Nonetheless, it is paramount to prepare future teachers to face new realities connected to legally and socially required demands.

Regarding the second question on what perceptions, knowledge, suggestions teachers have about Special Education, findings revealed three main areas: the first one connected to perceptions. It was evident that all participants have different definitions and ideas; they lack preparation, information, and support mainly because they never studied this topic in their undergraduate programs. Neither have their institutions trained them on strategies to work on this topic.

Participants also mentioned the need to learn more about special education, what it is, and how they can boost their practices to help every student in their classrooms; they also mentioned the need to get informed and learn how to implement strategies on their own. However, they have too much workload and responsibilities to fulfill that it is a difficult task to do alone. Finally, they pointed out the importance of this topic and its future.

References

- Bowen, G. A. (2009) Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative research Journal*, 9 (2), 27-40. https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
- Camacho, O. L. (2017). Identification and intervention of primary students with attention deficit disorder. *Revista Academic and Social inclusion in Colombia, Voices from the field*, 1(1), 99-152.
- Cohen, L, Manion, L & Morrison K. (2007) *Research Methods in Education (7th. Edition)*. Routledge
- Constitución Política de Colombia de 1991. (20 de Julio de 1991) Congreso de la República de Colombia. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Creswell, J. W. (2009) *Research Design, Qualitative, Quantitative, and mixed approaches (3rd Edition)*. SAGE
- Decreto 3020 de 2002. (10 de diciembre del 2002). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf
- Decreto 366 de 2009. (9 de febrero 2009) Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Education for all handicapped Children Act Organization. (1975). United States Senate. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED116399.pdf>
- Elementary and Secondary Education Act (ESEA) de 1965. (April 11, 1965). Unites States Congress. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-748/pdf/COMPS-748.pdf>
- Gerber, M. G. (2011). A History of Special Education. In Kauffman, J. M.

& Hallahan, D. P. (Eds.), *In Handbook of Special Education* (pp. 3-14). New York: Routledge.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.

Kamenopoulou, L. (2018). Inclusive Education in the global South? A Colombian perspective: 'When you look towards the past, you see children with disabilities, and if you look towards the future, what you see is diverse learners.' *Revista Disability and the Global South*, 2018 Vol.5, No. 1, 1192-1214.

Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2011) *Handbook of Special Education*. Routledge. [Kaufmann and Hallahan, 2011.pdf](#)

Landrum, T. J. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.), *In Handbook of Special Education* (pp. 209-220). New York: Routledge.

Ley General de Educación de 1994 (8 de febrero de 1994) Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 361 de 1997. (7 de febrero de 1997). El congreso de Colombia. https://www.minambiente.gov.co/images/normativa/leyes/1997/ley_036_1_1997.pdf

Ley 1098 de 2006. (8 de noviembre del 2006) El Congreso de Colombia. <http://www.ins.gov.co/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%20006.pdf>

Ley 1145 de 2007. (10 de Julio de 2007). El Congreso de Colombia. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2007_ley1145_col.pdf

Ley 1618 de 2013. (27 de febrero de 2013). El Congreso de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>

The individuals with disabilities Education Act (IDEA). 1990. Unites States Congress. <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994, February 8). Ley General de Educación: Ley 115

Ochoa, D. (2016). An Exploration of Inclusive Education Policies Aimed at

Students with Disabilities vs. the Panorama of EFL Scenarios in Colombia. *Enletawa Journal*, 9 (2), 79-92.

O'leary, Z (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd. Edition). SAGE

Paige, C. Pullen, P. C, Lane B. H., Ashworth, K. E, & Lovelace S. P. (2011) Learning Disabilities. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.), *In Handbook of Special Education* (pp. 187-197). New York: Routledge.

Polloway, E. A., Patton, J. R. & Nelson, M.A. (2011) Intellectual and Developmental Disabilities. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.), *In Handbook of Special Education* (, pp. 175-186). New York: Routledge.

Rooney K.J. (2011) Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In Kaufman, J. M. & Hallahan, D. P. (Eds.), *In Handbook of Special Education* (pp. 198-208). Routledge.

IDENTIFICAR EN LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS DEL MAPA CURRICULAR A NIVEL DE PREGRADO EL ACERCAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN EL CONOCIMIENTO DE LOS ODS

*María Dolores Martínez García¹³, Karina Valencia Sandoval¹⁴ y
Alejandra Corichi García¹⁵.*

¹³ Maestría en Ciencias, por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, profesor de tiempo completo adscrita al Área Académica de Administración, en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas, actualmente Coordinadora de la Maestría en Administración programa inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Perfil PRODEP vigente, directora de tesis en nivel maestría, con reconocimientos como asesora al primer lugar en el concurso organizado por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, 2019 y 2020; ha participado en redes de colaboración como la Red Internacional de Investigadores en Competitividad y la Asociación Nacional de Investigadores sobre Emprendimiento, ha participado en congresos nacionales e internacionales, es autora y coautora de artículos, capítulos de libros y memorias en extenso. Correo electrónico: maria_martinez1078@uaeh.edu.mx

¹⁴ Licenciada en Mercadotecnia por la Universidad del Valle de México, cuenta con Maestría y Doctorado en Ciencias en Socioeconomía, Estadística e informática con énfasis en Economía por el Colegio de Posgraduados. Actualmente se desempeña como investigadora en la Licenciatura y Maestría en Administración, además participa en el propedéutico del Doctorado en Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) donde es integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Gestión y Desarrollo Empresarial”. La Dra. Valencia es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I) y tiene perfil Prodep. Línea de investigación vigente es “Competitividad, valor agregado y desarrollo empresarial” Misma línea que ha enfocado escribiendo artículos y capítulos de libro, además de ser coordinadora de las obras “Contratación y Capacitación: factores de permanencia de capital humano en las PYMES” de Editorial Plaza y Valdés y “Retos y dinámicas de las NaMiPyMEs ante la pandemia del COVID-19” de Editorial FIDES. Correo electrónico: karina_valencia@uaeh.edu.mx

¹⁵ Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología egresada de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Maestra en Gestión Administrativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente se desempeña como profesora – investigadora en el Área Académica de Administración en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable; ha participado en proyectos de investigación relacionados con pequeñas y medianas empresas, recursos humanos y tecnologías de los cuales ha publicado capítulos de libro y artículos, ha participado como ponente y evaluador en congresos nacionales e internacionales. Es integrante de las redes de investigación del CUMEX y de la Red Nacional de Productividad, Innovación y Desarrollo Empresarial (REPICE). Correo electrónico:

Abstract

Higher education institutions (HEIs) play a very important role in introducing content from the curriculum that allows students to know what is established in each of the Sustainable Development Goals (SDGs).

It is worth mentioning that the SDGs correspond to both a qualitative and quantitative framework of the nations that wish to implement them, which is why Higher Education acquires a fundamental role for the fulfillment of the SDGs, based on the substantive functions of institutional management, education and learning, research and social leadership, since they constitute an option to face challenges in a collegial and mostly autonomous manner, mainly determined by having a multidisciplinary and interdisciplinary constitution, (Gutiérrez et al., 2021).

In the present research work, a diagnosis of the contribution that is being made on the subject of the SDGs is presented from the study programs of the current curriculum of the undergraduate that is taught at the Institute of Administrative Economic Sciences dependent on the Autonomous University of the State of Hidalgo, Mexico.

Two subjects were identified in the curricular map, Sustainable development and care for the environment, which is taught in the first semester, and the subject of Social responsibility, which is taught in the ninth semester.

Keys words: Curriculum, SDGs, Diagnosis, Competence, Undergraduate

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior (IES) adquieren un papel muy importante para introducir desde el curriculum contenidos que permitan a los alumnos conocer lo que se establece en cada uno de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Cabe mencionar que los ODS corresponden tanto a un marco cualitativo como cuantitativo de las naciones que los desean implementar, es por ello

que la Educación Superior adquiere un papel fundamental para el cumplimiento de los ODS, a partir de las funciones sustantivas de gestión institucional, educación y aprendizaje, investigación y liderazgo social, pues constituyen una opción para afrontar los retos de una manera colegiada y en su mayoría autónoma, determinada principalmente por tener una constitución multidisciplinaria e interdisciplinaria, (Gutiérrez et al., 2021).

En el presente trabajo de investigación documental se presenta un diagnóstico de la aportación que se está haciendo sobre el tema de los ODS desde los programas de estudio del currículo vigente de pregrado que se imparte en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas, ICEA, dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, UAEH, México.

Se identificaron dos asignaturas en el mapa curricular, “Desarrollo sustentable y medio ambiente” que se imparte en primer semestre y la asignatura de “Responsabilidad Social en las Organizaciones” que se imparte en noveno semestre.

Palabras Clave: Currículo, ODS, Diagnostico, Competencia, Pregrado

Introducción

El cumplimiento de los ODS por parte de las instituciones de educación superior (IES) lleva a las instituciones a fortalecer su capacidad de interacción con la sociedad, los procesos de educación formal e informal, la apertura a nuevas investigaciones y la mejora de los procesos e infraestructura, actuando así como agentes de cambio que conocen las necesidades de la población. La formulación de criterios de análisis permite comprender los alcances y limitaciones para la sustentabilidad en la Educación Superior.

En ese sentido es importante conocer ¿qué se está aportando en relación a los contenidos y actividades relacionados con los 17 ODS en cada una de las asignaturas que conforman el plan de estudios vigente del pregrado que se imparte en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas, ICEA, dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, UAEH, México?.

En esta primera fase de la investigación se analiza un programa de pregrado el cual tiene la misión de formar profesionistas de alta calidad, con una sólida base humanista y ética, capaces de enfrentar con éxito la planeación, organización, integración, dirección y control de las organizaciones; ejerciendo su profesión con sensibilidad a la diversidad cultural; conscientes de reconocer la importancia de la calidad, el valor estratégico de la información y del desarrollo tecnológico; y, ante todo, comprometidos en la solución de problemas estatales y nacionales.

El proyecto a desarrollar consta de tres fases:

Fase 1.- Realizar un diagnóstico del currículo vigente en pregrado y las asignaturas relacionadas con los contenidos acorde a los 17 ODS.

Fase 2.- Aplicar una encuesta a los alumnos para identificar su conocimiento de los ODS y las prácticas que llevan a cabo para cumplir con ellos.

Fase 3.- A partir del análisis de resultados realizar propuestas para la actualización de los contenidos en los planes de estudio y el desarrollo de competencias en nivel pregrado que involucren el conocimiento de los ODS.

Preguntas que guían la indagación

- ¿El plan de estudio vigente incorpora asignaturas relacionadas con el tema de la sustentabilidad?
- ¿Cuáles son los temas que se abordan relacionados con los ODS?
- ¿Cuáles son las de actividades que se desarrollan en el plan de estudios vigente relacionados con los ODS?

Objetivos que guían la indagación

- Identificar en el plan de estudios vigente de pregrado las asignaturas relacionadas con la sustentabilidad.
- Conocer los temas que se abordan en cada una de las asignaturas

establecidas en el mapa curricular

- Reconocer las actividades que desarrollan los alumnos con relación a los temas de los ODS

Referentes teóricos

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los ODS tienen sus inicios en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de Río de Janeiro en 2012. Sin embargo, comenzaron a aplicarse en 2015 para dar continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el que se tiene como eje rector de la Agenda 2030 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2020), la cual surge como un plan de acción hacia la sustentabilidad para todas las naciones miembros de la ONU (Lange, et al., 2019).

En el Gráfico 1 se muestran los 17 objetivos ODS, que están conformados por 169 metas y 232 indicadores. Hacen referencia a la pobreza, el hambre cero, la salud y al bienestar, la educación de calidad, la igualdad de género, el agua limpia y el saneamiento, la energía asequible y no contaminante, el trabajo decente y el crecimiento económico, la industria, la innovación e infraestructura, la reducción de las desigualdades, las ciudades y las comunidades sustentables, la producción y consumo responsables, las acciones por el clima, la vida submarina, la vida de ecosistemas terrestres, la paz, la justicia y las instituciones sólidas, y las alianzas para lograr los objetivos (PNUD, 2020).

Gráfico 1.-Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Naciones Unidas, 2022.

Plan de estudios

Por plan de estudios se entiende una estructura que orienta a la comunidad educativa y manifiesta la planificación del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Carvajal (1984, p.64) “Es una síntesis instrumental mediante la cual se organizan y ordenan una serie de factores tales como propósitos, metas, disciplinas, recursos y perfiles, para fines de enseñanza y aprendizaje de una profesión que se considere social y culturalmente importante.”

Ese plan de estudios se puede ubicar en una malla curricular, la cual se entiende como “aquella estructura secuencial de asignaturas lectivas y prácticas que forman un programa de estudios, en la que se señalan sus requisitos, duración y objetivos”. (UNESCO, 2001, p. 1). Otros autores, como Díaz, manifiestan que el mapa curricular “está constituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que forman el plan de estudios.” (Díaz; 1997, p. 42).

El plan de estudios de un sistema educativo está íntimamente relacionado con los propósitos de ese sistema, el tipo de necesidades sociales o

individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado y las nociones básicas de cada una de dichas áreas; eso con el fin de obtener un plan de estudios que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas, garantizando de ese modo, que no se repitan contenidos y que se integren los aprendizajes.

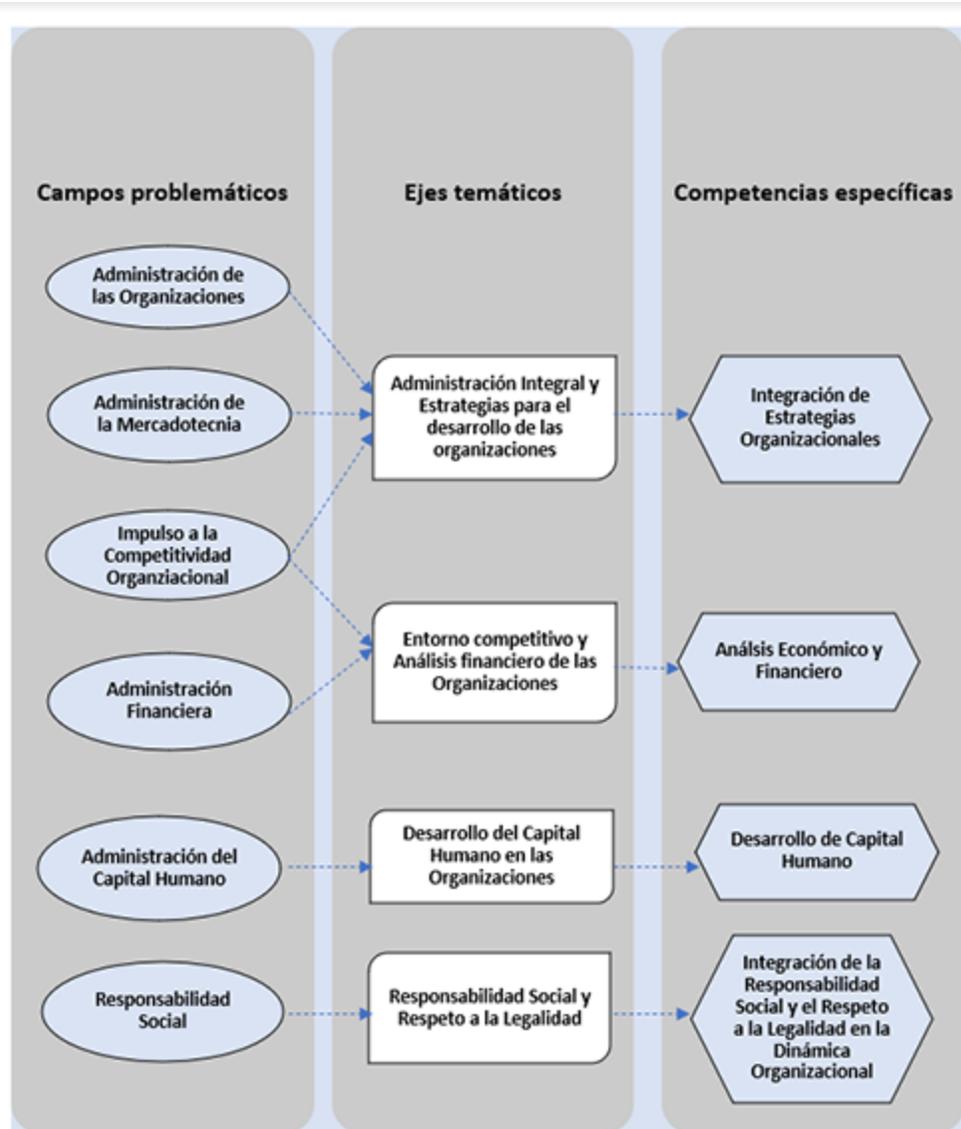
Ante esta posición, es necesario generar nuevos conocimientos referidos al desarrollo de los planes y sus programas que indiquen las eventuales modificaciones y adaptaciones necesarias que deben realizarse para que los planes de estudio atiendan las necesidades individuales del estudiante y del sistema social.

Descripción general del plan de estudios de pregrado.

La estructura y articulación del plan de estudios contempla cuatro núcleos de formación (básico, profesional, complementario y el terminal y de integración), cuatro ejes temáticos (Administración Integral y Estrategias para el Desarrollo de las Organizaciones, Desarrollo del Capital Humano en las Organizaciones, Entorno Competitivo y Análisis Financiero de las Organizaciones y Responsabilidad Social y Respeto a la Legalidad) y cinco campos problemáticos (Administración de las Organizaciones, Impulso a la Competitividad Organizacional, Administración del Capital Humano, Administración Financiera, Administración de Mercadotecnia y Responsabilidad Social) a través de los cuales se han distribuido las asignaturas base de la formación integral de los estudiantes (Gráfico 2) (Corichi, et al., 2016).

El plan de estudios del pregrado analizado tiene una duración de nueve semestres y se integra por 61 asignaturas: seis corresponden a Programas Institucionales (PIAAC y PIAEVS), seis al Programa Institucional de Lenguas (PIL), cuatro institucionales, una institucional privativa del ICEA, una corresponde al Servicio Social y una a Prácticas Profesionales. Cada asignatura debe ser cursada en los periodos escolares establecidos por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Corichi, et.al., 2016).

Gráfico 2.-Congruencia del plan de estudios de pregrado



Fuente: Elaboración propia con base en el rediseño del Programa Educativo 2015

Derivado del Gráfico 2, observamos que dentro del campo problemático de responsabilidad social deben estar insertados los temas reaccionados con los ODS.

El Modelo Curricular Integral de la UAEH considera como dispositivo pedagógico el desarrollo de competencias, las cuales puestas en práctica contribuyen a la atención de las necesidades y demandas sociales. Las competencias, son elementos clave en el proceso enseñanza aprendizaje, en virtud de que permiten al académico identificar la estratégica didáctica,

materiales y recursos adecuados que posibilitan al estudiante alcanzar su perfil progresivo y de egreso. (UAEH, 2009 p.63).

La competencia es definida como la integración de contenidos para lograr el desempeño profesional satisfactorio, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico (UAEH, 2009 p.63).

El Modelo plantea dos tipos de competencias, las genéricas y las específicas.

Competencias genéricas

El Modelo Curricular Integral de la UAEH establece siete competencias genéricas, formación, liderazgo colaborativo, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciudadanía, que deben desarrollar y poseer los egresados de los PE de esta Universidad, con el fin de realizar competencias laborales y sociales; para alcanzarlas, es ineludible la coherencia entre los programas educativos, el desempeño natural y el trabajo real de ese profesional en el ámbito local, nacional e internacional.

A continuación se presenta una caracterización de las dos competencias, que desde la directriz del presente proyecto, se consideró tienen relación con el conocimiento de los ODS. Se estimó importante describirlas, estableciendo su objetivo general. Cabe mencionar que cada una de ellas se encuentra dividida en niveles con sus respectivos indicadores de desempeño.

- **Competencia de formación:** Integrar los contenidos en diversas situaciones (académicas, profesionales, sociales, productivas, laborales e investigativas) para la solución de problemas a través del empleo de métodos y estrategias centradas en el aprendizaje (aprendizaje basado en problemas, cooperativo, colaborativo, significativo, consultoría y proyectos, entre otros) con autonomía y con valores que se expresen en convicciones, así como su compromiso con la calidad en su modo de actuación, de acuerdo a los estándares establecidos.

- **Competencia de ciudadanía:** Actuar ante los distintos colectivos de acuerdo con los principios generales de respeto a la diversidad cultural con responsabilidad social y compromiso ciudadano para enfrentar y resolver conflictos profesionales, ejerciendo su ciudadanía democrática, lo cual le permite resolver problemas en un contexto multicultural y diverso con base en los valores universales y principios éticos aceptados y considerados propios, fomentando con ello el desarrollo de la sociedad.

Competencias específicas

Las competencias específicas son saberes especializados para realizar labores concretas propias de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto. Se refieren a la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas relacionados con situaciones del campo profesional, de acuerdo con una norma reconocida por organismos acreditadores y certificadores nacionales e internacionales.

Para el programa objeto de estudio se tienen cuatro competencias específicas de las cuales se consideran dos que tienen relación directa con el conocimiento de los ODS.

- **Competencia de integración de estrategias organizacionales:** Diseñar estrategias innovadoras y de vanguardia, que permitan a las organizaciones desarrollar capacidades sostenibles y competitivas, a partir del uso de conocimientos relacionados con la gestión óptima de los recursos, el desarrollo y planteamiento de procesos estratégicos, el aprovechamiento de la tecnología y la identificación de oportunidades de negocio.
- **Competencia de integración de la responsabilidad social y respeto a la legalidad en la dinámica organizacional:** Integrar al componente administrativo el marco jurídico aplicable según el contexto organizacional globalizado, conociendo y considerando los aspectos éticos y culturales del medio en el cual desarrolla su gestión, así como los instrumentos de evaluación ambiental y de desarrollo sustentable para la organización que promuevan la

responsabilidad social.

Metodología

Tipo de investigación

En la primera fase del proyecto se realiza una investigación de tipo documental, para identificar los contenidos de temas relacionados con los ODS en las diferentes asignaturas que integran el currículo del plan de estudios vigente de pregrado que se imparte en ICEA, dependiente de la UAEH, México.

Se llevo a cabo un análisis de los contenidos en los programas de las asignaturas del plan de estudios vigente, identificando que se cuenta con dos asignaturas de interés para abordar el tema de los objetivos de desarrollo sostenible, ODS, “Desarrollo sustentable y medio ambiente” y Responsabilidad social en las organizaciones”.

Resultados

Todos los programas de nivel pregrado que se imparten en la UAEH, en diferentes semestres cursan la Asignatura de “Desarrollo sustentable y medio ambiente”, en el caso particular del pregrado analizado se cursa en primer semestre.

El objetivo general de la asignatura. - Identificar la problemática ambiental, para concientizar sobre la necesidad de un desarrollo sustentable, que reduzca el impacto negativo del hombre sobre el planeta y sus recursos, a través de investigaciones documentales, de campo, conferencias con expertos y ejemplos de caso.

Los contenidos se abordan en tres unidades de trabajo con los siguientes títulos:

1. Fundamentos de Ecología y Medio Ambiente. Identificar los conceptos elementales del medio ambiente y los ecosistemas, con el fin de reconocer las relaciones entre ellos y su importancia, mediante investigación

documental, de campo, consulta a expertos y el trabajo cooperativo y colaborativo.

- a. Energía, materia y ciclos ecológicos.
- b. Ecosistemas
- c. El medio natural y efectos antropogénicos

2. La necesidad de un Desarrollo Sustentable. Identificar los recursos naturales y fuentes de energía, con el fin de describir el impacto global que su uso indiscriminado ha tenido sobre el desequilibrio ambiental mediante el estudio de casos a nivel mundial, nacional y estatal.

- a. Definición de desarrollo sustentable
- b. Recursos naturales
- c. Fuentes de energía
- d. Problemas ambientales en los Ecosistemas

3. La Evaluación del Desarrollo Sustentable. Identificar los instrumentos de evaluación ambiental y de desarrollo sustentable, a través de la revisión de regulaciones, normas y leyes que controlan aspectos en materia ambiental, así como las instituciones responsables de su implementación y control en los diversos ámbitos, con el fin de que relacionen los problemas del medio ambiente y las vías de solución que se han establecido por la conciencia que el mundo ha generado sobre el tema.

- a. Evaluación de la sustentabilidad
- b. Regulaciones, normas y leyes
- c. Acuerdos internacionales

En el plan de estudios vigente del pregrado analizado se cursa en noveno semestre la asignatura de Responsabilidad Social en las Organizaciones, bajo la siguiente estructura:

Objetivo general de la asignatura. - Adoptar la cultura y el sentido de la responsabilidad social, mediante el conocimiento y análisis de las características de las empresas para desarrollar el compromiso organizacional, implementando el valor social y el medio ambiente.

Los contenidos se abordan en cuatro unidades de trabajo:

1. Introducción a la responsabilidad social en las organizaciones. Precisar los conceptos básicos para poder describir la Responsabilidad Social Empresarial, RSE, así como fomentar, concientizar y contribuir al logro de una sociedad mejor y un medio ambiente más limpio.

1.1. Conceptos básicos de responsabilidad social

1.2. Antecedentes de la responsabilidad social

1.3. Importancia de las RSE

1.4. Tipos de RSE

2. Responsabilidad social en México. Conocer la metodología para la implementación de la RSE en México, a través de la integración y participación de las organizaciones y de los ciudadanos, para fomentar una sociedad más equitativa y solidaria.

2.1. Antecedentes históricos de la RSE en México

2.2. Filosofía socialmente responsable: Decálogo de la RSE

2.3. Distintivo RSE

2.4. El Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI)

3. Responsabilidad social corporativa. Asociar los ejes de la responsabilidad social empresarial a través del análisis de ética y gobernabilidad, calidad de vida en la empresa, vinculación con la comunidad y cuidado del medio ambiente para reconocer la contribución y reconocimiento que reciben las organizaciones.

3.1. Principios de responsabilidad social corporativa

3.2. Nueva cultura de empresarial

3.3. Nuevas tendencias mundiales

4. Alcance de responsabilidad social. Identificar y comprender los diferentes alcances, medios de desarrollo, relaciones, oportunidades, valores y ética que reflejan a las empresas socialmente responsables mediante el reconocimiento del enfoque global de la estrategia empresarial para una exitosa implementación y desarrollo.

4.1. Globalización

4.2. Desarrollo sustentable

4.3. Códigos de conducta

Conclusiones

Con base en el análisis documental de los contenidos en las asignaturas que se imparten en el pregrado analizado se identificó que los contenidos del plan de estudios vigente mencionan de manera muy ambigua los temas relacionados con los ODS, sin embargo no basta con estar escritos en un documento, pues se debe realizar un estudio más completo y con la metodología adecuada para saber si el aprendizaje ha sido significativo con relación a los objetivos de desarrollo sostenible y que actividades o técnicas didácticas aplican los profesores al abordar estos temas.

Del total de asignaturas que se cursan en el plan de estudios vigente, existen dos relacionadas con los temas de los ODS, “Desarrollo sustentable y medio ambiente” que se cursa en primer semestre y la de “Responsabilidad Social en las Organizaciones” que se cursa en noveno semestre.

Sin duda las Instituciones de Educación Superior tienen una gran responsabilidad para desarrollar competencias en los alumnos que aporten al cuidado del medio ambiente y al desarrollo de proyectos sustentables que a su vez permitan también un beneficio para el entorno social donde se desarrollan.

Se abordan los ODS con la pretensión de establecer metas que ayuden a cumplir la sustentabilidad de manera eficiente, en donde se debe considerar a la educación como una pieza loable para lograrlos. De esta forma, la educación es un ODS y a la vez, una estrategia esencial para hacer consciente a la sociedad, con el objetivo de preservar la naturaleza y generar propuestas que ayuden a la población a satisfacer sus necesidades y a mejorar su calidad de vida.

Por lo que desde de la Educación Superior se pueden formular dichas propuestas, que involucren a diversos sectores de la población para el impulso de la sustentabilidad. Las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollan sus propuestas a partir de funciones sustantivas, que son

un eje rector para cumplir con una filosofía institucional específica para cada IES y miden los alcances y limitaciones de su quehacer como agentes de cambio dentro de la sociedad.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) significan un cambio que rompa con la lógica de las disciplinas y permita organizar el currículum en torno a las competencias del futuro para la sostenibilidad. Esto supone determinar qué contenidos culturalmente relevantes merecen ser seleccionados en la formación de la ciudadanía, que no se corresponden exactamente con las disciplinas o asignaturas heredadas y que son los que recogen los ejes del currículum.

Recomendaciones

La aportación que se hace a partir del presente proyecto debe ser fortalecida con la revisión de los contenidos de otras asignaturas que aborden o impacten en algunos de los 17 objetivos de desarrollo sostenible.

Por lo que se recomienda continuar con la fase dos y tres del proyecto, a corto plazo, para contar con los argumentos sólidos acerca del grado de conocimiento que adquieren los alumnos de la licenciatura objeto de estudio frente al tema e impacto de los ODS.

Se debe llevar a cabo un análisis minucioso para lograr identificar las competencias tanto genéricas como específicas que se desarrollan en los alumnos y que van implícitas en el conocimiento de los ODS.

A partir del análisis de los resultados obtenidos realizar las propuestas pertinentes en el rediseño de los planes de estudio del pregrado analizado.

Rediseñar el currículum no puede ser solo un proceso burocrático, dado que reposicionar la dimensión curricular, como es obvio, no puede ser un asunto enteramente dissociado de la configuración de la estructura organizativa, profesional y los apoyos adicionales. Se debe trabajar sobre el modo de integración del currículum desde las competencias clave para la vida, ahora reactualizadas desde el marco de Educación 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (MAROPE, 2017). Se analizan los problemas que plantean y se formulan vías de salida para una adecuada integración. Además, se proporcionan guías y líneas de acción para la

integración de las competencias básicas en el currículo, desde una perspectiva comparada e internacional.

Bibliografía

- Carvajal, Carlos A. (1984). “Algunos aspectos teóricos de los planes de estudio”. Revista *Educación*. UCR. Números 1 y 2. Página: 63-69. Costa Rica.
- Chaleta, E., Saraiva, M., Leal, F., Fialho, I. y Borrallho, A. (2021). Higher Education and Sustainable Development Goals (SDG)—Potential Contribution of the Undergraduate Courses of the School of Social Sciences of the University of Évora. *Sustainability*, 13 (4), 1828.
- Corichi, A.; Salazar, B.C.;Martínez, M.D. (2016). *Rediseño de la Licenciatura en Administración*. Pachuca, Hidalgo, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Díaz Barriga, Ángel.(1997).Didáctica y Currículo. Editorial Paidós. México.
- Gutiérrez Barba, Blanca Estela, & García-Arce, Julia Guadalupe, & Pérez-Ramírez, Carlos Alberto (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 21(3),1-34.[fecha de Consulta 7 de Mayo de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44768298014>
- Lange, Amanda., Filho, Walter., Londero, Luciana. y Sapper, Juliane. (2019). Assessing research trends related to sustainable development Goals: Local and global issues. *Journal of Cleaner Prod*, 208, 841-849. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.242>
- MAROPE, (2017). Mmantsetsa. Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: a global paradigm shift. Geneve: IBE International Bureau of Education (UNESCO), p.42.
- Naciones Unidas.(s.f.). Consultado el 23 de junio del 2022 en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020).
Antecedentes PNUD. Recuperado de <https://cutt.ly/GWt1IqR>

UAEH (2009). Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del
Estado de Hidalgo.

UNESCO. 2001. Definición de plan de estudio. Recuperado el 12 de
setiembre de 2002 de [www.ibe.unesco.
org/Internacional/ICE/46espanol/46ws5s.htm](http://www.ibe.unesco.org/Internacional/ICE/46espanol/46ws5s.htm)

Autoras

María Dolores Martínez García, Maestría en Ciencias, por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, profesor de tiempo completo adscrita al Área Académica de Administración, en el Instituto de Ciencias Económico Administrativas, actualmente Coordinadora de la Maestría en Administración programa inscrito en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Perfil PRODEP vigente, directora de tesis en nivel maestría, con reconocimientos como asesora al primer lugar en el concurso organizado por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, 2019 y 2020; ha participado en redes de colaboración como la Red Internacional de Investigadores en Competitividad y la Asociación Nacional de Investigadores sobre Emprendimiento, ha participado en congresos nacionales e internacionales, es autora y coautora de artículos, capítulos de libros y memorias en extenso. Correo electrónico: maria_martinez1078@uaeh.edu.mx

Karina Valencia Sandoval, Licenciada en Mercadotecnia por la Universidad del Valle de México, cuenta con Maestría y Doctorado en Ciencias en Socioeconomía, Estadística e informática con énfasis en Economía por el Colegio de Posgraduados. Actualmente se desempeña como investigadora en la Licenciatura y Maestría en Administración, además participa en el propedéutico del Doctorado en Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) donde es integrante del Cuerpo Académico

Consolidado “Gestión y Desarrollo Empresarial”. La Dra. Valencia es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I) y tiene perfil Prodep. Línea de investigación vigente es “Competitividad, valor agregado y desarrollo empresarial” Misma línea que ha enfocado escribiendo artículos y capítulos de libro, además de ser coordinadora de las obras “Contratación y Capacitación: factores de permanencia de capital humano en las PYMES” de Editorial Plaza y Valdés y “Retos y dinámicas de las NaMiPyMEs ante la pandemia del COVID-19” de Editorial FIDES. Correo electrónico: karina_valencia@uaeh.edu.mx

Alejandra Corichi García, Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología egresada de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Maestra en Gestión Administrativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente se desempeña como profesora – investigadora en el Área Académica de Administración en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; cuenta con el Reconocimiento de Perfil Deseable; ha participado en proyectos de investigación relacionados con pequeñas y medianas empresas, recursos humanos y tecnologías de los cuales ha publicado capítulos de libro y artículos, ha participado como ponente y evaluador en congresos nacionales e internacionales. Es integrante de las redes de investigación del CUMEX y de la Red Nacional de Productividad, Innovación y Desarrollo Empresarial (REPICE). Correo electrónico: corichi@uaeh.edu.mx