



**Facultad de Educación**  
**Universidad Zaragoza**

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Orientación para la inclusión de la educación de la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible en los centros educativos

**Alumna:** Julia Ramos Hernández (767552)

**Tutora:** Ana Cristina Blasco

**2021-2022**



**Nota: "Este trabajo ha sido realizado con una ayuda económica de la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza en su convocatoria de 2021"**

## ÍNDICE

Introducción

### BLOQUE I: MARCO TEÓRICO

1. La orientación educativa
  - 1.1. Definición, principios y funciones de la orientación educativa
  - 1.2. Modelos básicos de intervención en orientación
2. Fundamentación teórica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible
  - 2.1. ¿Qué son los ODS?
  - 2.2. Los ODS en la educación
3. Orientación, ciudadanía global y educación para la transformación social

### BLOQUE II: INVESTIGACIÓN/ESTUDIO EMPÍRICO

4. Metodología
  - 4.1. Diseño
  - 4.2. Objetivos
  - 4.3. Participantes
  - 4.4. Instrumentos
5. Análisis de resultados y discusión
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas
8. Referencias legislativas

Anexos

### **Resumen**

En el presente trabajo se contextualiza en el proyecto de “Escuelas Transformadoras” de la Universidad de Zaragoza. En él se desarrolla una investigación sobre orientación educativa para incluir los objetivos de desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global en los centros educativos. Participan en la investigación tres CRAs (Centros Rurales Agrupados), un colegio urbano, un instituto público, y dos orientadoras de diferentes centros. Los instrumentos utilizados son de naturaleza cualitativa. Los resultados muestran siete categorías relevantes para la inclusión del proyecto: asesoramiento, dinamización, cohesión y sentimiento de pertenencia al centro, compromiso, presencia, creación y mantenimiento de redes y limitaciones.

### **Abstract**

This paper is contextualised in the "Escuelas transformadoras" project of the University of Zaragoza. It develops a research on educational orientation to include the objectives of sustainable development and education for global citizenship in educational centres. Three CRAs (Centros Rurales Agrupados), one urban school, one public secondary school, and two counsellors from different schools are taking part in the research. The instruments used were qualitative in nature. The results show seven categories relevant to the inclusion of the project: counselling, dynamisation, cohesion and sense of belonging to the centre, commitment, presence, creation and maintenance of networks and limitations.

## **Introducción**

El desarrollo sostenible hoy en día es una necesidad. Pretende una transición de la sociedad actual hacia una sociedad más respetuosa con el planeta a la vez que mejorar las vidas de las personas desde una perspectiva universal. Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS en adelante) fueron adoptados en 2015 por las Naciones Unidas para lograr este propósito. Son un total de 17 objetivos que están integrados y orientados a garantizar el equilibrio entre la sostenibilidad local, económica y social. La educación para el desarrollo se convierte en fundamental, y hace hincapié en la interrelación entre las personas, ya que son las principales protagonistas para responder a los desafíos globales, fortaleciendo una ciudadanía global, comprometida, con capacidad crítica y solidaria. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) es un proceso de aprendizaje abierto a los cambios que se producen a nivel universal, desde el dinamismo, incorporando nuevos enfoques a nivel global y local. Para construir ciudadanos y ciudadanas en esta línea, es necesario fomentar este aprendizaje desde el colegio, desde un modelo educativo humanista, que se base en el diálogo y la convivencia y fomente la comunidad, la justicia y se abra al mundo. Algunas de las funciones de la orientación educativa, son, precisamente, fomentar actividades de innovación en relación con las necesidades detectadas, así como incentivar la participación de la comunidad educativa por lo que el objetivo final es analizar el papel que tiene la orientación educativa en la inclusión de la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible, evaluando las formas de llevarlo a cabo en las aulas por parte de los y las docentes en el aula y sirviendo como guías, coordinadores y figuras de apoyo. Se pretende fomentar y estabilizar proyectos de innovación educativa en relación al objetivo.

Esta investigación realizada con motivo del Trabajo de Fin de Máster se realiza en colaboración con el proyecto de “Escuelas transformadoras” (observatorio de cooperación para el desarrollo y la educación para la ciudadanía global) que junto con los “ODS Rural Labs” integran el Proyecto “Transformando desde la Comunidad”. El proyecto escuelas transformadoras tiene como objetivo la inclusión de la educación para la ciudadanía global en los centros de educación de infantil, primaria y secundaria del área rural de la provincia de Zaragoza, y se aspira a que dichos centros sean el vértice del cambio para la transformación social, conectando con su entorno más próximo y con toda la comunidad. Se dota de importancia a la participación activa y la colaboración entre el centro educativo y la comunidad, así como la coordinación con las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo de una ciudadanía que fomente y participe en el desarrollo sostenible y equitativo.

Este proyecto de investigación va en línea con los objetivos del proyecto de las escuelas transformadoras, así como el fomento del pensamiento crítico del alumnado y la facilitación a participar activamente en prácticas relacionadas con los ODS, en términos locales y globales. Además, este proyecto pretende conocer el trabajo que se puede realizar desde el servicio de orientación educativa, y averiguar cuáles son las variables fundamentales que hacen que se puedan establecer los objetivos mencionados, desde las funciones de la orientación educativa.

## **BLOQUE I: MARCO TEÓRICO**

### **1. La orientación educativa**

#### **1.1. Definición, principios y funciones de orientación educativa**

Hace aproximadamente cuatro décadas desde que se implantó la disciplina de la Orientación en España, por lo que es una práctica relativamente reciente en el ámbito de la educación y cuya importancia ha ido creciendo paulatinamente en el desempeño profesional (CIDE, 2009). Son numerosos los intentos por delimitar los principios y las funciones que desempeñan los y las orientadoras debido a que este rol es muy amplio y complejo (Hernández, y Santana, 2018), por lo que la conceptualización del término orientación sigue resultando confusa. Algunos de los motivos a los que se debe esta confusión son: la utilización de adjetivos diferentes que se refieren a su significado (profesional, educativa, escolar, vocacional...), utilizar distintos conceptos según la intervención realizada (guidance o counselling) y la multitud de funciones diferentes que presenta (asesoramiento, enseñanza, diagnóstico...) (Vélaz de Medrano, 1998). En la actualidad existen varias definiciones de la orientación educativa. Bisquerra, (1996) define la orientación como:

“Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos”

Por otro lado, Vélaz de Medrano (1998, 37-38) define la orientación como:

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales.”

Además de esta definición, otras muchas han sido desarrolladas por autores relevantes: Rodríguez Espinar y otros (1993); Repetto y otros, (1994) o Boza y otros, (2001); las cuales sustentan los siguientes elementos comunes (CIDE, 2009):

- Considerar la Orientación como la intervención psicopedagógica basada en una ciencia con diferentes disciplinas.
- La Orientación como un proceso de ayuda para todas las personas, sin estar delimitado por espacio o tiempo.
- Persigue una misma finalidad el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- No es una intervención aislada sino que es un proceso que implica el ámbito educativo, profesional y vital del sujeto.
- La Orientación es trabajo de todos los agentes educativos y sociales, no sólo del orientador u orientadora.
- El modelo predominante es sistémico de intervención psicopedagógica: programas comprensivos e integrados en el currículo en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios que caracterizan a la orientación son: prevención, desarrollo e intervención social.

Morris (2021) define la orientación como un proceso inherente a las personas, que aparece cuando se encuentran en una situación que requiere resolver un conflicto. Para ella, el elemento común es concebir la orientación como “un proceso de ayuda o de asistencia a alguien que la necesita”. Este tipo de apoyo puede tener diferentes propósitos, tener distintos grados de directividad, permitir al alumnado un papel más o menos activo o tener mayor o menor duración; pero, en todos los casos, desde la orientación se ofrece asistencia. El fin de estas ayudas es adquirir una serie de estrategias y herramientas que intervengan de manera eficaz en la solución de conflictos y que preparen al estudiantado para la vida, aumentando el bienestar, la calidad de vida y el impacto positivo en su salud.

El objetivo último de la orientación es contribuir a la mejora de la práctica educativa, por lo que su evolución constituye el desarrollo de una ampliación de modelos y procedimientos de intervención como respuesta a las nuevas demandas y necesidades que presentan tanto los y las docentes como los centros educativos; así como su adaptación a los nuevos retos de la actualidad (Santana, 2010; Vélaz de Medrano, 2008). Asimismo, la prevención es uno de los principales principios de la Orientación Educativa por lo que el contexto global del alumnado es de gran importancia, siendo una de las competencias del departamento de orientación, el trabajo con la comunidad educativa (CIDE, 2009).

Para tratar de delimitar las funciones de la orientación educativa, el Manual de Orientación Educativa CIDE (2009) recopila las posibles situaciones de intervención en orientación a través del modelo de conceptualización “el Cubo de las 36 caras” de Morrill, Oetting y Hurst (1974). La primera cara hace referencia a los destinatarios de la intervención. A pesar de que anteriormente el destinatario de la intervención se restringía al individuo en el ámbito escolar; en la actualidad se dota de gran importancia a la intervención en el resto de contextos en los que la persona participa: grupos primarios (familia, pareja...), grupos asociativos (asociaciones a las que pertenece, clubes, amistades...) y las instituciones o comunidades (el centro educativo, el barrio...) (Vélaz de Medrano, 1998).

Por otro lado, encontramos que otra de las caras del cubo recoge el propósito o finalidad de la intervención, que según muestra Bisquerra (1998) debe ser triple: terapéutica (se interviene en las dificultades relacionales o de comportamiento con un fin reparador), preventiva (la intervención persigue evitar dificultades futuras) y de desarrollo (intervención que persigue contribuir en el desarrollo personal en todos los aspectos). Cabe destacar la importancia de la intervención psicopedagógica como proactiva, es decir, debe planificar la intervención y poner el foco en toda la comunidad educativa; que no se limite a ser terapéutica sino que tenga carácter preventivo y de desarrollo. La diferencia entre estas variables reside en que por un lado, la intervención en desarrollo se dirige a mejorar las competencias del alumnado y la preventiva a evitar la aparición de problemas específicos. Ambos enfoques son importantes, pero es preferible que el departamento de orientación centre sus esfuerzos en alcanzar metas de desarrollo. Algunos tipos de intervención proactiva son: facilitar la transición al instituto o al mundo laboral, desarrollar hábitos y trabajar las habilidades sociales, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que sean más significativos, individuales, activos y gratificantes; incentivar el desarrollo de las capacidades a través del currículo, hacer que las normas institucionales sean más funcionales o favorecer los procesos de socialización y trabajo en equipo (De la Oliva et al., 2019). La acción socializadora busca un ciudadano activo y se encamina hacia un proceso educativo que fomente la ciudadanía global, comprometido en construir una sociedad solidaria, justa y equitativa (Sagaste y Compaired, 2019)

Continuando con las funciones de la orientación educativa, se hace referencia al método de intervención, donde podemos considerar tres tipos: directa, indirecta (consulta y formación) y a través de medios tecnológicos. Tradicionalmente, la intervención directa ha sido la más relevante y demandada; sin embargo, sólo tiene en cuenta a una pequeña parte del alumnado y deja a un lado al resto de la comunidad educativa y otras funciones de la orientación. Para

completar algunas de estas deficiencias, es de gran utilidad la intervención indirecta, ya que a través del asesoramiento al equipo docente y familias, la orientación llega a gran parte del alumnado. En los últimos años, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, se ha establecido otro método de intervención que utiliza las redes telemáticas, vídeos, informática, etc, para progresar en la orientación; los mensajes que llegan a través de imagen y sonido pueden ser eficaces en ciertos aprendizajes (Velázquez de Medrano, 1998).

Según la ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, las funciones comunes a todas las estructuras de la Red son: Asesorar y participar en la elaboración, revisión y evaluación de los documentos institucionales, fomentar e impulsar la formación y desarrollo de metodologías y culturas inclusivas, impulsar la realización de actividades de formación e innovación, colaborar con el centro educativo en el diseño y la aplicación de los procedimientos de detección de las necesidades de atención educativa, informar, asesorar y orientar a las familias en relación con los procesos educativos de sus hijos, así como desarrollar acciones conjuntas, colaborar con la Inspección de Educación, coordinarse con los servicios del entorno, participar en el plan de formación institucional, valorar situaciones educativas de especial dificultad, diseñar recursos que faciliten el desarrollo en los centros de actividades formativas, colaborar en la elaboración o difusión de materiales, documentación y buenas prácticas y cualquier otra que reglamentariamente se determine. Entre todas ellas, la función del orientador como asesor es la más destacada y la que más se repite. El asesoramiento está directamente relacionado con: la mejora de las prácticas educativas; la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias; la mejora de la convivencia y el clima de centro; los procesos de evaluación interna de los centros, en los procesos de innovación docente asociados a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, para el aprendizaje cooperativo en al escuela y para la introducción de la docencia compartida. Se concibe el asesoramiento como colaboración, con algunos elementos distintivos: acopio de reflexiones, informaciones o criterios para tomar decisiones. Se centra en definir el problema, proponer soluciones o mejoras y trasladar las propuestas a las aulas. Para ello, la dinamización es muy efectiva para canalizar su influencia asesora y cumplir el objetivo (Onrubia y Martín, 2011). La forma de asesorar suele venir determinada por la identidad de cada orientador u orientadora, la cultura colaborativa del centro y las características institucionales y del contexto y da un significado al centro de lo que es y lo que hace (Hernández y Mederos, 2018).

Según Hervás Avilés (2006) las funciones de los departamentos de orientación son diferentes en todos los países. En España en concreto pueden resumirse en: orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientación profesional, atención a la diversidad y orientación para la prevención y el desarrollo.

Algunas investigaciones actuales como la de Amor y Serrano (2020), concluyen que la figura del orientador es clave para desempeñar el éxito de los alumnos y alumnas a nivel académico, pero es necesario delimitar las funciones que tienen para que puedan desempeñar su labor según se determina en la normativa actual. Reflejan que la percepción de las funciones de la orientación por parte del alumnado son diferentes en función del tipo de centro y el género, pero son valoradas positivamente, concluyendo que las relaciones con orientación se evalúan como muy satisfactorias.

## **1.2 Modelos básicos de intervención en orientación**

Existen diferentes modelos de intervención en orientación que guían las prácticas orientadoras (tanto su diseño, como su aplicación) y facilitan investigaciones para validar su eficacia (Arraiz y Sabirón, 2012). Un modelo hace referencia a representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación (Bisquerra y Álvarez González, 1996) y va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención (Rodríguez Espinar y otros, 1993). Multitud de estudios proponen diferentes clasificaciones de los modelos de intervención en orientación, pero se pueden catalogar en tres grupos: modelo clínico (también conocido como modelo de consejo o counseling), modelo de consulta, y modelo de programas. Atendiendo a las definiciones de Boza (2001) y resumiendo brevemente los modelos, se explican de la siguiente forma:

- El modelo clínico, de consejo o counseling tiene un carácter terapéutico que se centra en la relación entre el orientador u orientadora y la persona orientada de manera directa. Su último fin es el diagnóstico. A pesar de ser el más utilizado en España en la década de los 70, actualmente se considera insuficiente.
- El modelo de consulta, se centra en la intervención de una manera indirecta. El orientador ejerce como asesor o consultor de otro profesional, por lo que se centra en la relación entre orientador u orientadora y persona intermedia. Es el modelo que se estableció en nuestro país durante la LOGSE (1990).
- El modelo de programas puede ser de intervención directa o indirecta. Se establece en función de determinadas necesidades desde un punto de actuación preventivo. La

intervención está estructurada en el tiempo, con determinados materiales y/o recursos y la evaluación de la misma. Es el modelo más utilizado actualmente.

Los tres modelos han sufrido una importante evolución a lo largo del tiempo; pero actualmente existen los tres al mismo tiempo. Son los orientadores quienes se encargarán de actuar mezclando los tres modelos (Arraiz y Sabirón, 2012). En relación con el proyecto de investigación presente, el modelo de programas tendría relación con el modelo de asesoramiento. El modelo conceptual se encuentra en proceso de redefinición y desarrollo que clarifiquen de qué hablamos cuando hacemos referencia al asesoramiento en educación. En la práctica, se están reordenando y regulando los recursos y apoyos del sistema educativo (Segovia y Rivero, 2008). Para superar los procesos de cambio que se incluyen en los centros educativos pueden utilizarse estrategias de asesoramiento colaborativo y dinamizar la cooperación del alumnado, la colaboración del profesorado y la de toda la comunidad educativa. Las fases definidas para este proceso son: a) crear condiciones para poder emprender e instaurar el proyecto de cooperación y evaluación inicial de la red escolar, b) planear y preparar su desarrollo; c) desarrollar y hacer un seguimiento del plan y, d) evaluar el plan y proponer mejoras (López et al. 2018).

## **2. Educación para la Ciudadanía Global y Agenda 2030**

### **2.1. ¿Qué son los ODS?**

En 2015, la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas evaluó los progresos realizados en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), ocho propósitos que habían sido fijados en el año 2000 para tratar problemas de la vida cotidiana en relación con el desarrollo humano. A continuación, se acordó un nuevo plan de acción y se extendieron los objetivos, conformándose la Agenda 2030. Esta constituye un plan de acción que recoge 17 Objetivos de desarrollo sostenible, los conocidos ODS. A través de ellos se pretende mejorar la calidad de vida de las personas, el planeta y la prosperidad.

Tabla 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Según la ONU (2015) los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible son:

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas y para todos.
2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.

4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
5. Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.
6. Garantizar la disponibilidad de agua y su ordenación y saneamiento sostenible.
7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
9. Construir infraestructura resiliente, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
14. Conservar y utilizar de forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible.
15. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, efectuar una ordenación sostenible de los bosques, luchar contra la desertificación, detener y revertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica.
16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.
17. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

A lo largo de este proyecto, se refleja la importancia de trabajar los ODS en las aulas, cómo pueden desarrollarse en el contexto educativo y qué papel tienen la orientación y la docencia en la consecución de los mismos. Dentro de los ODS se incluyen 169 metas, repartidas entre los 17 objetivos, que detallan y concretan el plan de acción para su consecución. Dentro del objetivo 4; “Educación de calidad” encontramos la meta 4.7, de gran relevancia en este

proyecto “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (UNESCO, 2015).



Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas

## 2.2 Los ODS en la educación

El escenario que plantea la Agenda 2030 (ONU, 2015) se presenta necesariamente en el ámbito educativo como una ocasión para apoyar una transformación en los modelos de pensamiento y la reorientación de las actuaciones educativas, profesionales y personales vinculadas a la persona y todo lo que le rodea (entorno, planeta...). La consecución de este cambio se pretende conseguir a través de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) y parte de un conocimiento profundo y análisis crítico de la actualidad (Leivas-Vargas y Boni-Aristizábal, 2017). Para que los centros educativos puedan asumir los ODS son imprescindibles modificaciones en algunos puntos: en el enfoque, en el objetivo final y en su papel transversal a lo largo de la vida de las personas y de los 17 objetivos de la Agenda. La ECG pretende ir más allá de lo interdisciplinar para avanzar hacia un trabajo en el que se

agrupen aproximaciones distintas para afrontar un reto de forma innovadora (como instrumento para la acción) y a través del desarrollo de alianzas (Monge, 2019). Para conseguir la sostenibilidad, las personas deben ser agentes de cambio: empoderar a los equipos docentes y al alumnado con determinadas actitudes y valores que permitan tomar decisiones conscientes y críticas, actuando de forma responsable. Se realizará en línea con el ODS 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” y de la meta 4.7 “De aquí a 2030, asegurar que todo el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, 2015). En la guía dedicada a la Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO se desarrollan las competencias clave que se deben trabajar de manera transversal para alcanzar el éxito de los objetivos y metas mencionadas anteriormente. Las competencias principales son (Haan, 2010; Rieckmann, 2012; Wiek et al., 2011):

- El pensamiento sistémico: reconocer y entender las relaciones, analizar sistemas profundos, reflexionar sobre la organización e integración de los sistemas dentro de diferentes dominios y escalas y para gestionar la incertidumbre.
- La anticipación: desarrollar habilidades para comprender y lidiar con diferentes escenarios que puedan darse en el futuro (posible, probable y deseable) y producir visiones propias del mismo. Actuar con precaución, valorar las consecuencias de los actos, y gestionar los cambios y riesgos existentes.
- La visión estratégica: desarrollar destrezas para organizar acciones innovadoras de manera colectiva vinculadas a la sostenibilidad
- La colaboración: aprender de las personas del entorno para entender y respetar sus necesidades, puntos de vista y acciones (empatizar), sentir identificación y sensibilidad (liderazgo empático), lidiar con dificultades en grupo y posibilitar una resolución de problemas en conjunto.
- El pensamiento crítico: adoptar una postura en el tema de la sostenibilidad, disputar las normas prácticas y opiniones o reflexionar sobre los propios valores, percepciones y actuaciones.

- La autoconciencia: reflexionar sobre el papel que tenemos los individuos a nivel social, evaluar e impulsar las acciones que cada sujeto desempeña y lidiar con las emociones y deseos individuales
- La resolución de problemas: aplicar diferentes estrategias para resolver problemas de sostenibilidad y proponer diferentes soluciones equitativas que vayan en línea con el desarrollo sostenible e integren las competencias anteriores.

Por otro lado, deben trabajarse objetivos específicos junto con las anteriores competencias. Estos objetivos se describen en tres dominios diferentes: dominio cognitivo (tener el conocimiento y herramientas pertinentes para comprender los ODS y los retos que implica su consecución), dominio socioemocional (desarrollar habilidades sociales de colaboración, comunicación, negociación y autorreflexión para desarrollar los ODS) y dominio conductual (competencias de acción) (UNESCO, 2017).

### **3. Orientación, ciudadanía global y educación para la transformación social**

Actualmente, potenciar la transformación social en relación con el compromiso activo de la ciudadanía es un reto para los docentes. El equilibrio entre la profesionalidad y la ciudadanía global (solidaridad, justicia social e igualdad de oportunidades) es un desafío en las aulas (Ruiz-Varona y Celorio, 2012; Clifford, 2017). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación mejorada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ) manifiesta la necesidad de educar en igualdad de derechos, la no discriminación e incluir las competencias clave: de manera transversal a través del currículo y de formas de participación activa. Este proceso incluye tres ámbitos para la transformación de las personas: conocimiento, reflexión y acción (Martínez Scott et al., 2012). La orientación educativa no es ajena a la innovación de los centros, sino que su papel es fundamental para poner en marcha iniciativas que promuevan el cambio. Álvarez y Romero (2007) se refieren a la orientación como un referente que busca el cambio y la modificación a nivel personal, organizacional y social, desde varios puntos: dinamización de grupos y de trabajo en equipo, aportación de estrategias para solucionar conflictos, clima de escucha y confianza para desarrollar buenas relaciones interpersonales, introducir posibles cambios en la evaluación, fomentar la reflexión y el debate y entablar vínculos con el entorno. Esta innovación va en la misma dirección que los Objetivos de Desarrollo Sostenible y busca la reducción de las desigualdades y fomenta la justicia social y la sostenibilidad a través de la Educación para la Ciudadanía Global, que trata de favorecer el cambio en los modelos de pensamiento y

reorientar las actuaciones de la población en consonancia con las personas, el entorno y el planeta (Roselló et al., 2019)

Por otro lado, los agentes de cambio deben estar muy próximos al aula. Dos elementos clave en el proceso de trabajo colaborativo entre profesionales de la orientación y docentes son la corresponsabilidad y la interdisciplinariedad; se complementan para mejorar el proceso de enseñanza. El orientador actúa como un líder dentro del centro, para lo cual es necesario un liderazgo adecuado que promueva el consenso y la organización en torno a metas comunes. El orientador y el equipo directivo deben ejercer un liderazgo educativo eficaz para movilizar a la comunidad hacia el cambio y la mejora. Para fortalecer el papel del orientador como agente de cambio es necesario reforzar los departamentos de orientación y mejorar su formación (Balsalobre y Herrada, 2018). Algunos autores lo consideran como un “líder natural” por disponer de más formación que el resto del personal educativo y como un “líder innovador” por tener la capacidad de crear herramientas de trabajo novedosas que le permiten desempeñarse y colaborar con la institución. La labor del orientador no debe centrarse tanto en sus habilidades sino en las formas diferentes de abordar su trabajo. Por un lado, se debe comprometer con la mejora de los centros, para lo que necesitan un espacio de confianza y actuación, por lo que es importante que la comunidad educativa y el equipo directivo valoren sus aportes y contribuyan en dicho espacio para que la orientación contribuya a la mejora. En conclusión, es conveniente empoderar a la figura del orientador u orientadora estimando las competencias que tiene para comprender, analizar y socorrer las actuaciones del centro a nivel global, a través de un trabajo interdisciplinar con el equipo directivo, los profesores y el alumnado (Martínez et. al., 2010).

De esta manera, se llevarán a cabo distintas actividades durante el proyecto, que pretenden fomentar 3 tipos de aprendizajes en metodologías didácticas transformadoras: aprendizaje socio-emocional, aprendizaje crítico-reflexivo y aprendizaje significativo-experiencial (Boni Aristizábal et al., 2020).

En relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se deben fomentar situaciones y aspectos vinculados con el interés común, la sostenibilidad o convivencia democrática, indispensables para que el alumnado tenga la capacidad de responder con eficacia a los retos de la actualidad (Elizondo, 2020)

## **4. Metodología**

### **4.1 Diseño**

Los objetivos de la investigación responden a una metodología de naturaleza cualitativa en la que a través de un conjunto de herramientas se pueden fundir y contrastar las investigaciones realizadas con otras investigaciones previas , profundizando de esta forma en el objeto de estudio. El enfoque cualitativo confía en la intersubjetividad de los resultados obtenidos por la información contrastada por los investigadores (Rodríguez et al., 1996). El estudio se ha realizado desde una perspectiva cualitativa e interpretativa porque se pretende comprender y profundizar en la relación entre los agentes educativos y fenómenos educativos.

### **4.2 Objetivos**

A través de esta investigación se pretende la consecución de determinados objetivos, generales y específicos, presentes a continuación:

#### **Objetivo general**

- Conocer el papel de la orientación en el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible y la ciudadanía global en los centros educativos.

#### **Objetivos específicos**

- Conocer los procesos de innovación educativa en los centros educativos con relación a la ciudadanía global y los ODS en el aula y en los centros educativos.
- Identificar procesos de orientación y asesoramiento educativo necesarios para una educación transformadora.
- Describir la actividad docente para la enseñanza de la ciudadanía global y los ODS en el aula.

### **4.3 Participantes**

Tal y como se ha comentado en el diseño de la investigación, para llevar a cabo este estudio, los datos se han recogido de la siguiente forma:

- Observación participante y no participante en tres CRAs (Centros Rurales Agrupados), un colegio urbano y en un instituto público.
- Entrevistas a dos orientadoras de diferentes centros: instituto público de Educación Secundaria Obligatoria y un CPI (Centro Público Integral).

La directora de escuelas transformadoras estaba presente en todas las observaciones. Los participantes estaban repartidos de la siguiente forma:

- CRA 1: Las participantes en la observación son la directora y una profesora.
- CRA 2: Participan 3 profesoras y 3 madres.

- CRA 3: Participa la directora
- Colegio 4: Participa la orientadora del colegio y 3 profesoras.
- Observación Participante en Charla Formativa sobre los ODS: participan 10 profesores y profesoras (también dedicados a la investigación) de la Universidad de Zaragoza.
- Observación en Charla-Coloquio: Participan dos profesores, dos invitados a impartir la charla, y el alumnado de 4º ESO.
- Orientadora de CPI: Entrevista personal semiestructurada.
- Orientadora IES: Entrevista personal semiestructurada.

#### **4.4 Instrumentos**

En las investigaciones cualitativas, gran parte de la validez y credibilidad radica en el investigador. En cierto modo, el investigador “es el instrumento” y se debe validar a través de un proceso formativo teórico-práctico (Sandín, 2000) utilizando instrumentos que favorezcan su credibilidad y contrasten su “verdad” con otros investigadores y fuentes de información. No obstante, para llevar a cabo el proceso de indagación y conocer con mayor detalle y profundidad las funciones de la orientación en el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, se han utilizado estos procedimientos:

- Observación: Es una herramienta para recoger, analizar e interpretar la información. Se ha llevado a cabo, por un lado, participante (en la que el investigador tiene un papel activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio) y, por otro lado, no participante (el investigador sólo se limita a observar al grupo).
- Entrevista semi-estructurada: Entrevista formada por un conjunto de preguntas que se realizan a los entrevistados participantes en relación con el objeto de estudio. Es flexible, y puede motivar a los interlocutores, clarificar términos, distinguir ambigüedades y reducir la formalidad (Díaz Bravo et al., 2013). Las preguntas son abiertas con el fin de obtener la máxima información posible con las propias palabras de los entrevistados.

Por un lado, las observaciones se realizaron con frecuencia variable (cada mes o quince días). Se concentraban en situaciones relevantes para la investigación: reuniones de docentes para la gestión de espacios (patios, huertos...), reuniones de docentes con las familias, reuniones de los centros con el proyecto “Escuelas transformadoras”, charlas-coloquios durante asignaturas o en situaciones informales así como durante el tiempo de recreo.

Por otro lado, las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron a las orientadoras se centraron en preguntas abiertas consideradas “clave”, con el propósito de que las

entrevistadas expresaran sus puntos de vista libremente sin ningún tipo de condicionamiento (Kvale, 2011). El objetivo es conocer el grado de involucración que tienen estas personas en las actividades de educación para la ciudadanía global y los ODS, cómo podrían involucrarse más y qué es necesario para esta actividad. De esta manera, se realizaron estas preguntas fundamentales:

- *¿Cómo se gestiona en el centro donde trabajas las actividades relacionadas con la educación para la ciudadanía global y el desarrollo sostenible?*
- *Desde el departamento de orientación ¿qué recursos consideras necesarios para que puedan llevarse a cabo esas prácticas?*

Tabla 2. Participantes e instrumentos

<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>
CRA 1	Observación, diario de campo (D.C.1)
CRA 2	Observación, diario de campo (D.C.2)
CRA 3	Observación, diario de campo (D.C.3)
Colegio 4	Observación, diario de campo (D.C.4)
Charla Formativa ODS	Observación participante (O.P)
Charla-coloquio	Observación, diario de campo (O.C)
Orientadora de CPI	Entrevista personal semiestructurada. (E.O.1)
Orientadora IES	Entrevista personal semiestructurada. (E.O.2)

#### **4.5 Procedimiento**

Como reflejan los investigadores ya citados (Rodríguez et al., 1996) existen cuatro etapas en investigación cualitativa, que en gran medida se han respetado en el desarrollo de este estudio:

##### **A. Etapa inicial**

En esta etapa, por un lado, se realiza una reflexión previa sobre los conocimientos que tenemos y las teorías existentes en materia de orientación, objetivos de desarrollo sostenible y educación para la ciudadanía global y posteriormente se realiza el marco-teórico conceptual

de la investigación así como la justificación teórica previa. En esta fase también se diseña la investigación y se planea el desarrollo del estudio en las siguientes fases.

#### B. Etapa de trabajo de campo

Se procede a la recogida de la información, en este caso a través de los instrumentos señalados. Es importante ser rigurosos y meticulosos a la hora de recoger, guardar y organizar la información para desarrollar un buen análisis cualitativo. Por un lado, se realizó una observación en las prácticas educativas de 4 colegios rurales y urbanos, un instituto público, un CPI y una charla formativa; y por otro lado dos entrevistas semi-estructuradas a dos orientadoras.

El trabajo de campo se prolongó un total de cinco meses e inició con un primer contacto con el proyecto de “Escuelas transformadoras” mencionado anteriormente. Más tarde, se asistió a las diferentes escuelas rurales en sus reuniones de docentes, o de docentes y familias, para identificar y poder categorizar las prácticas realizadas en consonancia con los ODS y la ECG. Al mismo tiempo, se realizaron dos entrevistas con dos orientadoras de centros distintos y se asistió a una café formativo sobre las guías docentes y los ODS en la Universidad de Zaragoza.

#### C. Etapa analítica

Tal y como se ha comentado anteriormente, en esta etapa se analizan los datos fundamentados a través del método comparativo constante. Se codifican y analizan los datos de forma simultánea para crear conceptos y surgen las diferentes categorías relevantes en el desarrollo del estudio, profundizando así en la realidad y buscando el significado y relevancia en el conjunto de ellas (Blasco et al., 2016).

#### D. Etapa informativa

Es la última fase de la investigación en la que se incluyen las conclusiones pertinentes y se inicia la difusión de los resultados obtenidos. Se presenta en los puntos que vienen a continuación.

### **5. Análisis de datos**

Se ha realizado un análisis cualitativo desde una perspectiva interpretativa apoyándose la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) que pretende generar conceptualizaciones de patrones sociales emergentes en datos de investigación, en este caso, estando el observador en el escenario. En relación a esta teoría, cabe destacar que se ha utilizado el método comparativo constante, que se emplea en el análisis y la interpretación de los datos recogidos como una herramienta que permite desarrollar las habilidades de los investigadores para

definir teorías emergentes (Glasser, 2002). La diferencia fundamental que existe entre este método y otros cualitativos reside en su hincapié en la generación de teoría. A través del proceso de desarrollo de las teorías, el investigador propone o manipula categorías abstractas y las posibles relaciones existentes entre ellas, utilizando esta teoría para explicar cómo y por qué de los fenómenos.

Las categorías se han creado a través de un patrón que se descubre comparando constantemente los datos obtenidos muestreados teóricamente hasta concretar en conceptos de índices intercambiables, es decir, se ajustan continuamente las palabras para capturar su significado lo mejor posible. La credibilidad se logra cuando, después del mencionado ajuste de palabras, la categoría elegida representa el mejor patrón: tan válido como fundamentado (Strauss, 2002).

## 6. Resultados

Una vez se recogieron todos los datos se estableció la correspondiente categorización. De esta forma, se establecieron un total de 7 categorías: *asesoramiento, dinamización, cohesión y sentimiento de pertenencia al centro, compromiso, presencia, creación y mantenimiento de redes y limitaciones*. Como veremos en el apartado siguiente, en muchas de ellas se presentan algunas subcategorías. Posteriormente se pasó al análisis de resultados y a su vinculación con la teoría.

En este apartado se presenta la información organizada en los diferentes temas. Para facilitar la lectura de los resultados, se utilizarán abreviaturas para cada una de las fuentes de información:

Tabla 3. Abreviaturas.

Diario de campo “CRA 1”	D.C.1
Diario de campo “CRA 2”	D.C.2
Diario de campo “CRA 3”	D.C.3
Diario de campo “Colegio 4”	D.C.4
Entrevista a orientadora 1	E.O.1
Entrevista a orientadora 2	E.O.2
Observación participante Charla Formativa	O.P
Observación Charla-Coloquio	O.C

### *Asesoramiento*

La función de asesoramiento se construye en la comunicación bidireccional y en la interacción entre docentes y orientadores, con el objetivo de facilitar la resolución de problemas que surgen en la cotidianidad. Se relaciona con la discusión y análisis en común de dichos problemas. El objetivo principal del asesoramiento es que el profesorado y el centro desarrollen determinados procesos que persigan la mejora educativa. Los y las orientadoras tienen un importante papel en los centros educativos como figuras de asesoramiento, es más relevante ‘trabajar con’ que ‘intervenir sobre’ (Hernández y Mederos, 2018). Dentro de esta categoría, se han establecido tres subcategorías en función del grupo de asesorados: **asesoramiento al profesorado, asesoramiento a las familias y asesoramiento al alumnado**. Por su parte, los docentes:

Comparan constantemente el orientador de este año con el de años anteriores “Aquel era un chico muy competente. Nos asesoraba muy bien, no esperaba a la evaluación para asesorar sino que lo hacía antes de esta”. Las tutoras notan mucho el apoyo del orientador (D.C.1)

Algunas tutoras piden asesoramiento sobre: día de las familias, quieren hacer un día dedicado a las familias y enfocado a diversidad ya que hay un posible caso de identidad de género cambiada. Se plantean posibles actividades y formas de ser abordadas (D.C.4)

La literatura sobre el asesoramiento, indica que los asesorados prefieren un asesor con un papel creativo, alejado del mero suministro de pautas aparentemente aplicables en todos los contextos y de un papel únicamente técnico. Esto resalta la importancia del proceso comunicativo y la construcción de la relación entre asesor y asesorado (Yáñez, 2008).

El orientador, es una figura que sabe de todo y a la vez de nada, pero debe contar con los recursos necesarios y saber dónde acudir en el momento pertinente a cada actividad que quiera implementar. Es muy relevante la creatividad, el apoyo y las directrices a la hora de crear e implementar diferentes proyectos (por ejemplo, un proyecto llevado a cabo en este centro: “Conociendo Aragón”) (D.C.2)

Martínez Garrido et al. (2010, 111), enumeran siete tareas del día a día de la orientación, todas ellas correspondientes al asesoramiento: orientar la labor del profesorado buscando la mejora del alumnado, motivar a los profesionales del centro y dotarles de estrategias para resolver problemas, fomentar los valores de respeto, solidaridad e igualdad, promover la convivencia, guiar al equipo directivo y apoyar al alumnado en su desarrollo a nivel educativo, profesional y personal. El asesoramiento al alumnado es otro de los aspectos clave:

“Sé que tienen documentos de cursos, incluso los mandan a los institutos para las personas interesadas. Esto yo también lo digo en orientación cuando hacemos la orientación académico

profesional digo que no es importante lo académico sino también las soft skills famosas de ahora. O incluso aportar algo como persona ¿que entra ahí? el voluntariado.” (E.O.2)

La intervención del orientador no se limita únicamente a profesorado y alumnado, sino que se produce con toda la comunidad educativa con propósito de mejora del centro por lo que también interviene con la familia (Hernández y Mederos, 2018):

Además, creó un club de lectura con las familias, en el que se creaba un espacio para la reflexión “El orientador del año pasado era una maravilla, no paraba de hacer actividades; hizo un taller de emociones en todos los colegios, hizo un grupo de lectura con las familias y ahí se abría un espacio para hablar otros problemas de casa etc; y el orientador asesoraba directamente. Se abre un espacio de diálogo y de intercambio que de otra manera no se abriría” dice la profesora. Este orientador dinamizaba las actividades y asesoraba a las familias sobre cómo actuar con sus hijos e hijas en determinados casos.

### *Cohesión y sentimiento de pertenencia al centro*

La primera categoría se centra en el fomento de la **cohesión y de sentido de pertenencia al centro**. En esta línea, se pueden mostrar algunos de los datos recogidos durante la investigación: “Resaltan la importancia de trabajar en comunidad” (D.C.3).

Transformación en la implicación del profesorado, de las familias, del alumnado, en la creación de lo que es la identidad de centro y sentimiento de pertenencia, procesos de comunicación... que creo que es una cosa vital para cualquier comunidad educativa (E.O.1)

En relación con los procesos de transformación social, Roselló et al. (2019) reflejan cómo estos se dinamizan gracias a la sensibilización y la involucración activa de toda la comunidad educativa (docentes, familias, alumnado u otros agentes sociales).

Por ejemplo, la dinamización de las transformaciones de espacios es un punto fundamental en el que se involucra toda la comunidad educativa, fomentando el sentimiento de pertenencia desde un enfoque sostenible y solidario en todos los niveles: “Todo esto sería transversal porque lo hemos metido en las transformaciones de patios (...) ir creando ese sentimiento de pertenencia y de centro identificandonos con “somos un centro solidario” (E.O.1)

### *Dinamización*

Álvarez y Romero (2007) posicionan la orientación como una referencia para el cambio y la transformación personal, organizacional y social, gracias a dinamizar los grupos y simplificar el trabajo en equipo, resolver problemas en base a estrategias planificadas, procurar buenas relaciones y ambiente de escucha entre los miembros de la comunidad, facilitar los cambios

en función de la evaluación, tomar de decisiones, promover la reflexión y tratar de crear vínculos positivos con el entorno.

Se plantean espacios para reflexionar y dialogar sobre los ODS incentivando el compromiso y la dinamización del entorno: “Uno de los proyectos de mayor importancia llevados a cabo es la transformación de los patios, dónde se debe clarificar qué tipo de patios queremos y trabajar con la comunidad: alumnado, familias, profesorado, etc; para conseguir el objetivo” (D.C.2), “Hay problemas de convivencia entre el alumnado y echan la culpa de esto a las familias. Se sugiere mejorar esta convivencia a través de los patios Han hecho 3-4 reuniones con PAI” (D.C.3).

El patio del colegio es un lugar donde se reproducen los roles sociales y culturales. La organización del espacio puede ser un punto de partida para emprender cambios a nivel educativo como social (Blasco, 2018). Son muchas las horas que el alumnado pasa en el patio, y en este se dan lugar multitud de experiencias y aprendizajes: los niños se relacionan, viven conflictos y desarrollan diferentes habilidades (sociales, emocionales...). El patio del recreo es un espacio de relación entre géneros, edades y culturas. Desde hace algún tiempo, se proponen y ofrecen herramientas para transformarlo en un espacio coeducativo; es decir, un espacio que fomente la responsabilidad y la corresponsabilidad y eduque en el respeto, el cuidado y la autonomía. El espacio no es neutro, sino que condiciona las relaciones que se crean entre el alumnado, así como las actividades y las dinámicas. Es habitual que se reproduzcan roles, relaciones de poder y actitudes de distinción entre culturas y de desigualdades entre géneros (Catelvi et al., 2016). Uno de los proyectos de mayor importancia llevados a cabo en los centros educativos en los que se realizó la observación, es la transformación de los patios, dónde se debe clarificar qué tipo de patios queremos y trabajar con la comunidad para conseguir los objetivos “Pretenden fomentar la colaboración de las familias y cuidar el huerto. Con ello, se podrían dinamizar las actividades del recreo: plantar, regar, quitar malas hierbas.” (D.C.2)

“Antes de saber que existía el proyecto de escuelas transformadoras yo tenía todo este tema del enfoque de la transformación del patio como una excusa más para entrar en procesos de transformación del centro a muchos niveles. Transformación en la implicación del profesorado, de las familias, del alumnado, en la creación de lo que es la identidad de centro y sentimiento de pertenencia, procesos de comunicación... que creo que es una cosa vital para cualquier comunidad educativa” (E.O.1)

La dinamización de las transformaciones de espacios es un punto fundamental en el que se involucra toda la comunidad educativa, fomentando el sentimiento de pertenencia desde un enfoque sostenible y solidario en todos los niveles:

“Formas de colaboración en la hermandad: calendario, rifa (segunda jornada de socialización), productos de la zona (para involucrar a la comunidad), feria solidaria en la que se harán diferentes talleres o rincones en el pueblo (7 pueblos, va rotando la feria) y los niños pasan por diferentes talleres. Las familias también colaboran (hacen tapas y café). Funciona con tiquets y no con dinero.”

Cabe destacar que la dinamización y el asesoramiento van de la mano en muchas de las ocasiones: “Para facilitar y dinamizar estas actividades formaron diferentes comisiones con el profesorado. El orientador dinamizaba las actividades, los recreos y asesoraba a las familias” (D.C.1).

Uno de los puntos fuertes del proyecto “Buscando un ciudadano global” (Sagaste y Compaired, 2019) es precisamente la participación activa y comprometida de toda la comunidad educativa. Se quiere conseguir una escuela integradora en la que colabore la comunidad: “El año pasado lo que se hizo para potenciar la pertenencia de centro del alumnado fue el aprendizaje-servicio. Estuvo muy bien porque participábamos, yo participaba como orientadora” (E.O.2), “Y luego también tenemos más tema de emprendimiento, que tiene que ver con qué le aportas tú a los demás ¿sabes? esta línea también la tenemos, desde el aula de desarrollo de capacidades” (E.O.1)

Es importante que las familias vengan al centro. ¿Cómo lo puedes hacer? Pues aquí tenemos un ciclo de cocina y hay un bar y restaurante. Seguramente si se les invita algo allí va a ser más fácil que vengan a escucharnos o alguna actividad de familias vinculadas con algo de la comida, como es al fin y al cabo algo cultural. (E.O.2)

La segunda subcategoría establecida en este apartado, corresponde a la **dinamización de proyectos**. El papel de mediadores entre el conocimiento pedagógico, las diferentes prácticas docentes y las necesidades de los agentes educativos, convierten al orientador en un eje fundamental en los procesos de formación, innovación y mejora escolar (Segovia y Rivero, 2008): “Participamos en eso, ayudamos a que vinieran. Lo que es la coordinación externa nos encargamos nosotros como departamento y gestionar las actividades” (E.O.2)”

“Han hecho un grupo de trabajo y la orientadora ha dado formación y ha intentado impulsar a través de diferentes dinámicas de trabajo, design thinking, puesta en marcha de ideas... Lo que ha intentado ha sido impulsar este tipo de actividad” (D.C.3)

“Para el año que viene entre esta compañera y yo y alguna más, hemos encontrado líneas del centro y hemos conseguido que desde el EFIP (Equipo de Formación e Innovación del Profesorado) se enfoquen las dos líneas de centro para el año que viene, una es convivencia y la otra en el tema de la transformación del patio” (E.O.1)

El trabajo del asesor en el ámbito educativo debe tener el objetivo de abordar los problemas de manera global y con claridad de ideas y principios, plantear soluciones creativas que estén consensuadas, abrir las estrategias a la interacción y seleccionar innovaciones curriculares a nivel organizativo (CIDE, 2009). Una de las ideas de cara al curso que viene es trabajar el teatro un trimestre y meter contenido de educación para la ciudadanía global y que hagan la representación en la feria (D.C.1)

A nivel de centro hay un proyecto que se llama ECOZAURÍN. Hemos hecho charlas que están relacionadas con los ODS totalmente, porque son 17, entonces es muy fácil vincular cualquier actividad que hemos hecho en el departamento o en las tutorías con cualquier objetivo o incluso con varios (E.O.2)

Este flujo de ideas en relación con proyectos vinculados a los ODS, también se da por parte de otros profesionales. Un ejemplo de ello es el trabajo de la historia desde la perspectiva empática, en el cuál, desde la asignatura de historia, estimulan la capacidad empática de los estudiantes, facilitando la comprensión de los sucesos así como permitiendo ponerse en la piel de los afectados.

Junto con otro instituto, los alumnos eligen un rol y se hacen pasar por personas que han luchado en la primera guerra mundial (...) Han intercambiado las cartas entre ellos. Las cartas estaban contextualizadas, eran emotivas y estéticamente antiguas. Previamente se trabajó en clase con ejemplos de otras cartas, de la vida en las trincheras, power points etc. (...) Se trata de trabajar la empatía histórica. Ponerse en el lugar del otro. Este proyecto ha sido evaluado y calificado (a través de una rúbrica, puntuaba 1 punto en la asignatura). Las cartas estaban muy bien enfocadas en la perspectiva histórica y tienen mucha calidad. A través de estas cartas hemos realizado podcast con el alumnado” (O.C)

El compromiso se establece por parte del centro educativo, del equipo docente, y en muchas ocasiones también del alumnado.

Durante el trabajo de la historia desde la perspectiva empática, el centro invitó a un refugiado sirio que contó las duras anécdotas de su exilio hasta su llegada a España. Los alumnos y alumnas le escuchaban muy atentamente, e incluso se involucraron haciendo preguntas y proponiendo actividades “A mi me ha encantado. Me gustaría hacer un mural de los conflictos que hay en el mundo y a los que no se les da visibilidad” (dice una alumna) (O.C)

Muchos de los proyectos llevados a cabo en los centros educativos se difunden a través de las redes sociales con el fin de conectar con las familias y la sociedad en general, para que no queden únicamente como una labor en el aula y tengan mayor visibilidad (Monge et al, 2019); por lo que la dinamización de los proyectos también se debe llevar a cabo como forma de comunicación externa: “Quieren trabajar con redes sociales para sensibilizar sobre educación para la ciudadanía global e informar a la comunidad” (D.C.1). Las TIC son un gran aliado en el trabajo de los orientadores. Los recursos que nos ofrece la tecnología, brindan grandes posibilidades para optimizar los procesos de intervención: informar a la comunidad a través de internet, trabajar colaborativamente con otras personas o instituciones, propuestas de recursos para la intervención a distancia, diseñar materiales educativos digitales o gestionar y administrar la información (CIDE, 2009).

El video es considerado como una herramienta importante para la divulgación e interacción con las familias. Durante la observación, en relación con el tema de hermandades, se sugiere un vídeo para que se dé a conocer el proyecto y poder presentarlo a las familias; que dure en torno a 5 o 6 minutos. (D.C.2)

La tercera y última subcategoría incluida en este apartado hace alusión a la **dinamización y organización de equipos**. Hasta el curso 2000/2001 el 42% de los orientadores y orientadoras señalaba la escasa colaboración del profesorado como un obstáculo principal para desempeñar su trabajo. En la actualidad, sólo lo menciona como problema principal un 15.7% (Vélaz et al, 2012), lo que es un buen indicador del progreso en las relaciones de colaboración entre el departamento de orientación y el equipo docente. En la información recogida, incluida en el trabajo en equipo, destaca la relación con fomentar el sentimiento de pertenencia al centro, por parte de toda la comunidad educativa. Y sobre todo, buscar aliados dentro del centro que vayan en la misma dirección para crear un soporte.

“Para facilitar y dinamizar estas actividades han formado diferentes comisiones con el profesorado, que se agrupan en función de sus intereses: comisión de lectura, de ciudadanía global (ODS), TIC y radio, proyecto. Además de la organización de las actividades, la importancia de estas comisiones reside en la creación de equipos de trabajo” (D.C.1).

“Desde luego, hay que buscar aliados. Hay que buscar a otra gente que esté sensibilizada en la misma línea que tú, que estén concienciadas con el medio ambiente, con la sostenibilidad y con el tema de crear ciudadanos. El año pasado sí que se consiguió trabajar porque había profesorado que estaba muy implicado” (E.O.1)

En esta línea, la investigación ha demostrado que la colaboración entre docentes es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos (Krichesky y Murillo, 2018). Como hemos comentado, en relación a la categoría de

dinamización, no sólo es importante la implicación del profesorado. La colaboración con administraciones y la participación de las familias es imprescindible. Durante toda la escolarización del alumnado, las madres y padres son partícipes en los procesos de evaluación, la toma de decisiones a nivel administrativo, las actuaciones inclusivas, la evaluación psicopedagógica o la educación familiar. La acción bidireccional familias-escuela es fundamental a lo largo de la educación y una premisa básica para el desarrollo integral del alumnado (Marín, 2019). Los departamentos de orientación, en un 37.5%, consideran escasa la colaboración de las familias (especialmente en secundaria) y la señalan como una dificultad para el desempeño de sus funciones (Vélaz et al. 2012).

### *Compromiso*

McWhriter (1998) denomina activismo social al rol activo del orientador como agente de cambio y desde una perspectiva crítica. Para esta autora, es necesario que exista un fuerte compromiso del orientador u orientadora para cambiar la configuración de los sistemas que impiden el desarrollo de los menos favorecidos. La información recogida nos muestra la necesidad de crear la categoría “compromiso”, entendida como el grado de implicación o la actuación desde el compromiso con la causa. En este caso, se han establecido dos subcategorías: **compromiso a nivel local y compromiso a nivel global**. En lo que incumbe a la subcategoría local, se refleja la importancia del compromiso por parte de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos: “¿Y que se hizo? trabajar de manera local, con el barrio sobretodo. Incluso con alumnado que había orientado hacia un centro sociolaboral” (E.O.2).

“Yo pienso que la idea en trabajar en la concienciación del profesorado es pasar a algo más ejecutivo. Si trabajamos bien desde cualquier asignatura realmente nos estamos vinculando con los ODS. Antes de fijarnos en los resultados de aprendizaje y las metodologías, creo que es algo transversal (...). Es poner una etiqueta en cosas que ya estamos haciendo. (...) deberíamos hablar de elementos más básicos, Primero entender que es un enfoque holístico, integrador, un enfoque interdisciplinar, la importancia de lo eco-social. Pero ¿que es una educación de calidad? ¿que se incluye aquí? Para cada persona es algo diferente, incluye la sostenibilidad, para otras el rendimiento...” (O.P)

Estos procesos se dinamizan a través de la concienciación y la participación activa de la comunidad educativa (Roselló et al, 2019).

“Así que si, en este centro la orientación está bastante metida en el tema de la sostenibilidad y la educación en la ciudadanía global por que creo que es un eje importantísimo a abordar más allá de la evaluación psicopedagógica y la tutoría a familias y de secundaria” (E.O.2)

A través de trabajar la subcategoría local, se pretende abarcar la perspectiva global: “Yo les digo siempre: Piensa globalmente y actúa localmente. El aprendizaje-servicio yo creo que es ideal para trabajar eso (ODS) tanto a nivel local como global.” (E.O.2), “Haced algo para la ciudadanía global; pensando más allá, en el mundo” (D.C.3). Alcanzar los ODS no sólo requiere compromiso por parte de las personas, sino que también deben comprometerse las instituciones locales, nacionales e internacionales y ciertas alianzas para alcanzar el objetivo (Monge et al., 2019). El compromiso activo de los agentes educativos con el entorno precisa que las acciones se lleven a cabo desde una perspectiva global, trabajo en red, y que se establezcan en bases de solidaridad, autonomía, diálogo, colaboración y el pensamiento crítico (Boni-Aristizábal et al., 2012).

“No sólo como excusa para esto, sino también para desde esa acción de la transformación ahondar en otros objetivos educativos que son también muy importantes a nivel general dentro de lo que es la idea de la ciudadanía, de crear ciudadanos, que es uno de nuestros objetivos también; una parte de la educación es generar adultos a posteriori que sean autónomos, que se sientan realizados y que vivan y aporten a la sociedad en la que están. Que sean adultos responsables, que aborden el consumo responsable, la sostenibilidad, que vean que lo que ellos hacen desde lo pequeño influye en su comunidad inmediata pero también a grandes rasgos en el mundo” (E.O.1)

En el marco de los ODS, las prácticas desarrolladas vinculan a la escuela con su comunidad, cultura e identidad. Por su parte, la escuela rural promueve un compromiso de justicia social con su entorno, y se convierte en un ambiente excelente donde desarrollar prácticas vinculadas a la ECG (Roselló et al., 2019). ¿Cuál es la finalidad principal de este tipo de educación y estos proyectos?

La profesora afirma, “queremos un alumnado crítico, reflexivo y comprometido con la sociedad”. Resaltan, además, la importancia de trabajar en comunidad. Es importante que el trabajo sea transversal, no sólo en días puntuales. Ambas docentes comentan que hoy en día los niños y niñas son más racistas, tienen baja tolerancia a la frustración, poca capacidad crítica, son cada vez más tiranos, mediados por la inmediatez y el egoísmo. Recalcan que parte de este aprendizaje es, en gran medida, social (D.C.1).

“Lo primero es creernoslo. Si nos lo creemos impregnamos al alumnado de alguna manera. Uno de los temas es que siempre en la medida que puedan utilicen material reciclado, que no se gasten un duro, que no contamine. Que haya una actitud, no solo un contenido. Hay asignaturas que parece que no tengan que ver con los ODS pero al final están relacionados

con todo. Por ejemplo, educación inclusiva si la transmites con una perspectiva de justicia social, de luchar contra las desigualdades, de contacto social” (O.P)

Se sugieren varios proyectos para trabajar con la familia e involucrar a la comunidad desde un enfoque comprometido con los ODS:

Formas de colaboración en la hermandad: calendario, rifa con productos de la zona y una feria solidaria en la que se realizan diferentes talleres en rincones en el pueblo (7 pueblos, va rotando la feria) y los niños pasan por diferentes talleres. Las familias también colaboran (hacen tapas y café). Funciona con tiquets y no con dinero. El centro pone un ticket por niño que va directamente a la colaboración con Nicaragua (D.C.2)

En lo que respecta a los patios, se enfocan en darles otra vida, añadir árboles, jardines, huerto, plantas aromáticas. Se sugiere comprar una jardinera o construirla donde se puedan cultivar. Trabajar el medioambiente a nivel global (D.C.3)

Finalmente, cabe destacar una afirmación relacionada con la falta de compromiso, la cual estará, en cierto modo, vinculada a la categoría siguiente, la presencia: “La orientadora del año pasado hizo una escuela de familias; al principio bien pero luego en la última sólo se dieron unos papeles” (D.C.3)

### *Presencia*

Como se ha podido comprobar a lo largo del marco teórico; las funciones en orientación son muy amplias y resulta complicado delimitarlas. Una de ellas es la realización de la evaluación psicopedagógica (detectar, identificar o valorar las necesidades educativas existentes). No obstante, es importante que la labor de la orientadora no se restrinja únicamente a esta tarea, ya que además de haber muchas más, según los datos recogidos, las familias requieren de la presencia de la orientadora en el centro y en las aulas. Esta categoría presenta dos subcategorías. Por un lado, la **presencia/no presencia del orientador u orientadora en el centro educativo**, y por otro lado, **la presencia de las labores o las funciones relacionadas con los ODS y la ECG en los documentos del centro**. Centrándonos en la primera subcategoría: “Prefieren a alguien implicado en el aula y que pueda asesorar a profesores y familias a aquel que realiza mucho trabajo en el despacho, es decir, evaluaciones y diagnósticos” (D.C.2), “Se nota bastante en función del orientador que hay. Había una mujer que lo hacía muy bien, nos ayudaba a nosotras como madres también; y sobre todo a cuidarnos como madres y padres” (D.C.3), “Una orientadora no tiene porque ceñirse al departamento, puede participar en los proyectos” (E.O.2). En relación con los ODS y la ECG,

también hay algunos indicadores de la presencia de las orientadoras en los proyectos: “El desarrollo sostenible si que lo trabajo mucho porque en orientación también muchas veces nos toca impartir sociales en diferentes etapas educativas, entonces una de las cosas que entran en el currículum es la globalización” (E.O.1), “La zona del huerto, eso la hicieron entre los alumnos y orientación. Estábamos en todo y estábamos en nada por así decirlo” (E.O.2). Entre las docentes, la presencia también se considera imprescindible, no obstante, la mayoría de la información recogida en relación a este parámetro, refleja la “no presencia” de la orientadora en los centros: Las profesoras comentan que el orientador correspondiente al Equipo de Orientación del centro, acude todos los miércoles y un lunes cada quince días. Resaltan que “hace mucho trabajo de despacho” y parecen descontentas respecto a esta actividad (D.C.1), “La orientadora de hace 8 años no hizo nada nada” (D.C.2), “Dependiendo del orientador, la frecuencia de asistencia es mayor o menor. Algunos van cada mes, otros cada dos meses... Se sienten bastante desatendidas” (D.C.1).

Las profesoras están comentando acerca de orientadoras anteriores. Agradecen la presencia de la orientadora, que hable con ellas y haya comunicación fluida y que esté presente con los niños. Una de ellas menciona: “Antes había una orientadora que llamábamos “La librillos” porque estaba todo el día en el despacho y sólo hacía informes. Nunca estaba con los niños” (D.C.2)

“De los que he conocido, sólo 1 era operativo” “Lo que interesa de un orientador no es que haga papelitos, es que coja al niño y lo trabaje. Todos hacen papelitos; viene 2 días a la semana” (D.C.3)

La segunda subcategoría refleja la importancia de plasmar las funciones y la involucración de la orientadora dentro de los documentos de centro, para que de alguna manera quede reflejado el trabajo realizado, de pie a las docentes para poder acceder a ellos y pueda perpetuarse a lo largo de otros cursos, siendo un trabajo transversal y no en ocasiones puntuales. “Lo más sencillo es trabajarlo desde orientación es desde el POAT para trabajarlo en las horas de tutoría. ¿Cómo? con charlas o con talleres.” (E.O.2)

“Hacemos muchas cosas y ahora también desde orientación estamos intentando darle un poco de coherencia y dejarlo plasmado porque hay muchas veces que no tenemos ni conciencia nosotros de lo que se está haciendo y para no solaparnos y para que se vea todo lo que estamos trabajando. Darles un sentido, que se vea el principio, el camino, el fin, el tema de las evidencias, el ir dejando un rastro y un recorrido, que haya una herencia, que haya un poso. Que no sea todos los años hacer lo mismo una y otra vez sin que haya una evolución y que se quede algo real para que cuando echemos la vista atrás haya una construcción y vayamos evolucionando como centro” (E.O.1)

“Desde CCP, como estamos haciendo la modificación del POAT, les estoy haciendo un poco conscientes de todo esto, hemos valorado los tres ejes de la orientación en cada etapa a cuál le quieren dar más peso. Y estamos haciendo un poco la cuenta al revés; estas son las temáticas que podríamos trabajar en los ejes (...), vale pues cuantificarlo, vamos a hacerlo objetivable,” (E.O.2)

Desde las asignaturas, la presencia de los ODS en las guías docentes de las asignaturas de Magisterio tiene mucha importancia, al mismo tiempo que dificultad para su implementación: “Es muy difícil incluirlo en la guía pero sí que se puede trasladar con esa coletilla “con una perspectiva de... (justicia social, ciudadanía global...)” (O.P), “Tendríamos que hacernos más amigas de la guía y trabajar más con ella, hacerla entre todos, más amigables, debatir sobre los planteamientos y cambios” (O.P)

“Por lo tanto, el simple hecho de incorporar a los programas educativos nuevos conceptos, hechos, datos, procedimientos, modelos y valores, no es suficiente para conseguir los retos de los ODS. La pregunta sería: ¿Cómo utilizar los contenidos curriculares para que se produzcan cambios sostenidos de actitud, comportamiento y conducta en toda la comunidad educativa?” (O.P)

“En distintos centros educativos están analizando y viendo las posibilidades reales de introducirlos: los contenidos de las asignaturas dan juego a los ODS pero a veces no se tiene en cuenta...En los proyectos recortamos, pegamos, tiramos cartulinas, papel nuevo... A lo mejor hay que dar una vuelta a esta utilización de material” (O.P)

### *Creación y mantenimiento de redes*

En lo que respecta al entorno, el compromiso activo de la comunidad escolar exige que las actuaciones mantengan una perspectiva global, se trabaje a través de redes, y que se establezcan en la solidaridad, la autonomía, el diálogo, la colaboración y el pensamiento crítico (Boni-Aristizábal et al, 2012). “En primaria sí que se está haciendo porque se hacen proyectos donde se aprovechan también otros recursos de barrio. Como hay centro de día, se aprovecha para hacer actividades entre los abuelos y los nietos” (E.O.1).

“Deberíamos tener un punto de vista más colaborativo y más amplio. Por ejemplo incluir a los coles, asociaciones, hospital infanto-juvenil... Están deseosos de tener la posibilidad de hacer cosas con estudiantes pero la burocracia no lo hace tan fácil. Todos deberíamos trabajar en pro de todo eso” (O.P)

“La docencia y la investigación se implantan a través de la transferencia. Colaboración con otros centros de manera transversal, trabajar fuera y que la investigación no se quede solo en los muros de la facultad” (O.P)

“Si encima tienes apoyos económicos y te interesa el tema o te llama la atención o te lo proponen, hablas con las personas especializadas y concretas unas horas para un nivel o para todos, depende de la temática (...) y el contenido. Depende de la disponibilidad de los que tengan los que dan las charlas.” (E.O.2)

El apoyo social y económico tiene gran importancia en el desarrollo de las redes: “Este es el nuevo modelo de patio para nuestro centro, estamos esperando a que nos concedan la subvención para poder llevarlo a cabo” (D.C.3), “El ayuntamiento nos apoya para seguir adelante con los proyectos, incluso el alcalde participa indirectamente” (D.C.2), “Es más fácil si existe un trabajo colaborativo” (E.O.1).

Siguiendo el hilo de la transformación de patios, durante la recogida de información se pudo comprobar como algunos centros, se llevan a cabo diferentes formaciones a las docentes para orientar esta transformación. Las formaciones se realizan por profesionales externos, pertenecientes a las redes de apoyo que se han formado en estos centros. Es importante contar con la opinión de los usuarios principales del patio en su transformación. El objetivo es crear ciudadanos críticos, participativos, activos y comprometidos, que sean capaces de proponer cambios y llevarlos a cabo. Algunas de las ideas principales para llevar a cabo esta práctica son: utilizar material reciclado, que puedan realizarlo los alumnos con ayuda de adultos, que diera respuesta a necesidades del grupo y a problemas de convivencia. Como ejemplos de acciones que se llevan a cabo encontramos: zona de juegos tradicionales, zona de arqueología, zona de pizarras para pintar o escribir, zona de sensorialidad, juegos... (Echevarría et al, 2019). “La idea también es que los encuentros que hagamos con familiares para la transformación del patio hacer ese trabajo intergeneracional” (E.O.1).

“Entonces el otro día sí que vinieron a presentarnos Escuelas Transformadoras. Cuando yo me enteré contacté con ellas y fui a ver cómo funcionaba. La traje al centro y ella se lo ha contado a los compañeros. Yo ya se lo había contado pero como que si se lo cuento yo no vale pues ha venido ella a contárselo y a todo el mundo le ha parecido maravilloso, guay, que gran proyecto... Qué mejor que se lo cuente la que lo hace para que lo vean.” (E.O.1)

“Nos trae de fuera al proyecto Escuelas transformadoras para que sea el que lo impulse. Invito a la coordinadora del proyecto a dar una charla sobre qué es este proyecto y cómo se implantaría en el centro educativo.” (D.C.4)

Para adquirir nuevos conocimientos y estrategias, desarrollar competencia y capacidad de respuesta, es necesario contar con la formación adecuada para los servicios de apoyo y sistemas de asesoramiento (Segovia y Rivero, 2008)

“Luego puedes poder tener otras iniciativas en la ciudad, eso sólo hay que poder buscarlo, de hecho ya hay cosas (...) nivel provincial y ahora medioambiente y en relación con educación

también están lanzando cosas en esta línea. Por ejemplo, “Patios x el clima” (...) y luego está también la escuela del Pinar (Escuela Municipal de Jardinería El Pinar).. El ayuntamiento de Zaragoza la verdad que hacen muchas cosas en esta línea, están todos los del “aula de la calle” que también hacen temas de estos de sostenibilidad y tal y que sí que están concienciados y se implican bastante en estas cosas. (E.O.1)

En la literatura revisada, se atribuye gran importancia al trabajo consensuado entre el equipo directivo y el departamento de orientación para fomentar la calidad del centro educativo y de sus miembros y promoviendo la innovación en la práctica diaria (Martínez Garrido et al., 2010).

“Tienes que contar con el apoyo del equipo directivo, es fundamental. Porque tu puedes sacar líneas de trabajo; “tengo este trabajo o tengo esta idea”, que si desde dirección no te la aprueban y jefatura de estudios no te ayuda a buscar esos espacios o esos momentos temporales para que tu puedas abordar... pues bueno” (E.O.1)

¿Para esto que te hace falta además de que quiera colaborar el profesorado? Que el equipo directivo esté de acuerdo. Desde orientación es muy importante que las propuestas que hagas o todo lo que sea que estén de acuerdo. Es fundamental (E.O.2)

### *Limitaciones*

Acomodar los ODS en la educación también requiere de cierto compromiso por parte de la administración, que no suelen abocarse a grandes cambios, ni disponen de tiempo para las materias (Albero, 2019). Según algunas investigaciones realizadas (Velaz et al., 2012), el principal obstáculo al que se enfrentan el 56.3% de los orientadores y orientadoras encuestados es la falta de tiempo.

“No hay un horario estable al que puedas dedicarte. Y los tiempos, claro, son fundamentales. Hay que saber que no vas a tener unos tiempos regulares marcados ni estandarizados lo que tu haces es que dentro de tu horario los que se quedan “libres” o los coges de otros momentos y los dedicas a estos en reuniones con compañeros, recreos, conversaciones de escalera y tal. La idea también ha sido meterles en este programa de innovación y tal para en esos momentos que están más estandarizados y regulados poder meter este contenido y este trabajo de coordinación que es necesario”. (E.O.1)

La amplitud de funciones, se refleja en la lentitud de los procesos de orientación y en los informes, los tiempos no se adecúan a las necesidades del centro. Los informes se entregan tarde y por ende, también los recursos. Algunos registros hacen referencia a la escasez de tiempo para atender todas las funciones correspondientes: “Se toma todo muy tranquila. Está

haciendo muchas pruebas pero no tenemos informes aún, hemos derivado a 8 de 16” (D.C.4).

Por otro lado, en relación a la presencia de los orientadores y orientadoras en el centro, se recogido varios registros relacionados con la interinidad (especialmente en las zonas rurales) y como para docentes, familias y alumnado, supone un problema: “no hay permanencia, no da tiempo a que se hagan las cosas bien hechas y tienes que trabajar curso por curso en lugar de a largo plazo, como debería ser” (E.O.2)

“La interinidad perjudica mucho al alumnado: un año hay una orientadora que le cuesta coger confianza al principio del curso. En el tercer trimestre ya tiene mucho terreno ganado y los alumnos le cuentan sus problemas, pero al año siguiente se va y aparece una nueva y vuelta a empezar. Hay alumnos que se cansan de contar todos los años lo mismo y de establecer vínculos con personas distintas cada vez. Un niño cuenta su problema un año, hasta que coge confianza, al año siguiente lo tiene que repetir, y pues el tercer año es normal que diga: pues ya no lo voy a volver a contar. Además, sólo hay una orientadora y debería haber por lo menos dos” (O.C.)

Asesoramiento, dinamización, cohesión y sentimiento de pertenencia al centro, compromiso, presencia, creación y mantenimiento de redes y limitaciones han sido las categorías desarrolladas y analizadas, las cuales conforman los resultados del estudio y se concluirán en el apartado siguiente.

## **6. Conclusiones**

La orientación educativa se enfrenta a una labor tan complicada como necesaria en el establecimiento de los objetivos de desarrollo sostenible y de educación para la ciudadanía global en los centros educativos. En base al análisis de información y a los resultados obtenidos tras esta investigación, se han establecido un total de 7 categorías que reflejan los aspectos imprescindibles, desde la perspectiva de docentes y orientadores, para llevar a cabo estas prácticas. Por un lado, la orientadora es una figura de asesoramiento para toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias, y también un elemento de dinamización en todos los sentidos, incluyendo la gestión de proyectos de innovación y de mejora educativa y con la comunidad, organizando los equipos y trabajando con ellos. Fomentar la cohesión y el sentido de pertenencia, tanto de puertas hacia dentro como hacia fuera contribuye a que puedan alcanzarse los objetivos. Desde las categorías de asesoramiento y dinamización, la orientadora debe apoyar al profesorado y ser una figura de coordinación, cooperación y formación. En relación a ellas, la presencia del orientador

también se ha considerado fundamental. El orientador en el aula, con el profesorado, con el alumnado, fuera del despacho, participativo y visible en los centros educativos es lo que más se valora y necesita desde los centros. La no-presencia es valorada de una manera muy negativa. Para dar continuidad a los proyectos iniciados y enfocarlos de manera transversal, es igual de importante su desarrollo y presencia en los documentos de centro como el Plan de Orientación y Acción Tutorial o las memorias y coordinarlos y trabajarlos desde la Comisión de Coordinación Pedagógica. El compromiso con la sostenibilidad y con la globalidad, a nivel local como universal es necesario para la involucración de la comunidad y del centro, así cómo para remar todos en la misma dirección.

La creación y mantenimiento de redes es otra categoría que los ODS requieren para poder establecerse en los centros: conocer y coordinar recursos externos para que puedan suplir las carencias de formación y la falta de tiempo, contar con subvenciones o financiaciones y con el apoyo de las instituciones y administraciones públicas. La cooperación con el equipo directivo es una red a nivel interno que se debe cuidar para poder contar con su aprobación en los proyectos. Finalmente, ante la amplitud de funciones de diversa índole pertenecientes al departamento de orientación y el número de alumnos a los que atender, se presentan grandes limitaciones en la disponibilidad temporal de la orientadora.

Los objetivos específicos del proyecto: conocer los procesos de innovación educativa en los centros educativos con relación a la ciudadanía global y los ODS en el aula, identificar procesos de orientación y asesoramiento educativo necesarios para una educación transformadora y describir la actividad docente para la enseñanza de la ciudadanía global y los ODS en el aula, se ha conseguido en los términos de los centros abarcados por el proyecto de Escuelas Transformadoras. En lo que respecta al objetivo general, se puede concluir que también se ha logrado y se ha dado a conocer el papel de la orientación en el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible y la ciudadanía global en los centros educativos que previamente los estaban gestionando. Cabe destacar la gran importancia que ha tenido la metodología implementada en este trabajo para el desarrollo de las categorías de la investigación, y cómo se han elaborado a través del método comparativo constante.

Como reflexión final del proyecto, hay dos pasajes de los datos recogidos que podrían concretar todo lo redactado y caben destacar: por un lado, “queremos un alumnado crítico, reflexivo y comprometido con la sociedad” (D.C.1); desde orientación se debe trabajar en el pensamiento y capacidad crítica del alumnado, para que pueda desarrollarse como adulto capaz de pensar por sí mismo y con compromiso social. Por otro lado “piensa globalmente y actúa localmente” (E.O.2); la comunidad educativa debe ser conocedora de que las pequeñas

acciones que realizamos en el día a día tienen su repercusión a nivel global, y el departamento de orientación es una figura que debe fomentar estos aprendizajes.

Durante el periodo de investigación, han estado presentes diferentes limitaciones que han obstaculizado el desarrollo del mismo. En primera instancia, la falta de tiempo ha sido el de mayor calibre. A pesar de haber iniciado el proceso de recogida de información con bastante antelación al periodo habitual de los trabajos de fin de máster, sólo han sido unos meses de trabajo de campo, en los cuales hay que tener en cuenta algunos imprevistos o el acceso a los centros. Con anterioridad a esta labor, hay que realizar una extensa lectura de fundamentación teórica y metodológica. En esta segunda ha sido invertido bastante tiempo. Por otro lado, esta escasez de tiempo no sólo se refiere a los meses disponibles para realizar el trabajo, sino que las orientadoras tanto de los centros como las entrevistadas, presentaron dificultades para concertar citas o entrevistas más largas. En segundo lugar, haber contado con mayor número de centros (junto con más horas disponibles) habría facilitado realizar una etnografía, y hacer un proyecto basándonos en este tipo de investigación. No obstante, se deja una línea abierta en la que resultaría útil seguir indagando, además de una pequeña base para realizar posibles proyectos de intervención desde la orientación educativa en materia del desarrollo sostenible y la ciudadanía global.

Para futuras investigaciones se propone ampliar la muestra y la tipología de instrumentos utilizada para recoger información, así como combinar la investigación cualitativa con análisis cuantitativos. Igualmente se propone la posibilidad de crear un plan de intervención en la dinamización de los ODS y la ECG que ayude a los orientadores y orientadoras a poder implementarlo en los centros educativos.

## 7. Referencias

- Albero, C.M. (2019). La insostenible levedad educativa con los ODS. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 28, 9-15.
- Álvarez González, M., y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Praxis.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XX*, 10, 15-37.
- Amor, M.I. y Serrano Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Prensas Universidad de Zaragoza.
- Balsalobre Aguilar, L., y Herrada Valverde, R.I. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29, 3, 45-60.
- Bisquerra, R. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Promolibro.
- Bisquerra, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. Manual de Orientación y Tutoría (CD ROM, actualizado 2006). Praxis.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Blasco, A.C., Lorenzo, J. Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *Revista d'innovación educativa*, 17, 12-20.
- Blasco, D.S. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, 11.
- Boni-Aristizabal, A. (2012). Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD, 23, 63-81.
- Boni Aristizábal, A., Belda Miquel, S., y Calabuig, C. (2020). Educación para la ciudadanía global crítica. Editorial Síntesis.
- CIDE. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. [http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion\\_educativa.pdf](http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf)
- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21, 1-13

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2, 162-167.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez Sánchez, A.K., Romero, J., y Escamilla Posadas, K.M. (2019). Evaluación del modelo educativo constructivista de orientación educativa e intervención psicopedagógica desde el enfoque socioformativo. *Educar*, 55, 561-576.
- Echevarría, A.B., Royo, I., San Miguel, I., Diego, I., Blasco Serrano, A.C., y Coma, T. (2019). Empezamos cambiando nuestro patio. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 4, 40-44.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company
- Glaser, B.G. (2002). Conceptualización: acerca de la teoría y teorizar usando Teoría Fundamentada. *International Journal of Qualitative Methods*, 1, 2.
- Haan, G. 2010. El desarrollo de las competencias relacionadas a la EDS en los marcos institucionales de apoyo. *International Review of Education*, 56(2), 315–328
- Hernández Rivero, V.M., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29, 1, 40-57.
- Hervás Avilés, M.R. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Grupo Editorial Universitario.
- Krichesky, G.J., y Murillo, F.J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leivas-Vargas, M. y Boni-Aristizábal, A. (2017). La investigación colectiva para la transformación social. No 4, pp.41-53.
- López, C.M., Sevilla, J.D., y Seijo, J.C.T. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Education Siglo XXI*, 36, 277-302.
- Del Milenio, D. (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General, Naciones Unidas.
- Elizondo, C., (2020). *Espacio educativo*. <https://espacioeducativo.coralelizondo.com/>
- Hernández Rivero, V.M., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 1, 40-57

- Marín, M. B. C. (2019). La educación de calidad en Aragón, Objetivo de Desarrollo Sostenible transversal e imprescindible. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. No. 28, pp. 16-22.
- Martínez Garrido, C., Krichesky, G. y García Barrera, a. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*. No.54, pp. 107-122.
- Martínez Scott, S., Gea Fernández, J.M., Barba J.J. (2012). La Educación para el Desarrollo y su contexto: entre el desasosiego y la esperanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* No.41, pp. 25-36.
- McWhirter, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian Journal of Counselling*. No.32(1), pp.12-26.
- Moliner Garcia, O., & Sales Ciges, A. (2019). ¡Con mucho arte! Intervención psicopedagógica para la justicia social desde la transformación socioeducativa.
- Monge, C., Marcén, C., Civera, B., y Cortés, A. (2019). Hacer de las aulas campos de cultivo de los ODS. *Forum Aragón*. No. 28, pp. 6-9..
- Morrill, W. H., Oetting, E. R. y Hurst, J. C. (1974). Dimensions of intervention for student development. New York: John Wiley.
- Morris, R. B. (2021). *La orientación individual en contextos educativos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Onrubia, J., & Martín, E. (2011). Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza. *Orientación educativa*, pp. 1-165.
- ONU, Asamblea General (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25/12/2015. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Rieckmann, M. 2012. Educación superior orientada hacia el futuro: ¿Qué competencias clave se deberían fomentar mediante la enseñanza y la educación universitaria? *Futures*. No. 44, pp.127–135
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín. A. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial Aljibe.
- Ruiz-Varona, Celorio G (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. Reifop. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 41(15,2), pp.79-88.

- Roselló, T. C., Gracia, B. D., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Hacia una escuela rural comprometida con la comunidad:: ODS un nuevo escenario. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. No. 28, pp. 23-27.
- Sagaste, M., y Compaired, M. J. (2019). Buscando un ciudadano global. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*. No. 28, pp. 42-45.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. No. 18, pp. 223–242. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Santana, L. (2010). La innovación educativa: un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. No. 21, pp. 261-270.
- Segovia, J. D., & Rivero, V. H. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor*, 11(1).
- Tillema, H. H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles–conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*. No.34, pp.139-159.
- UNESCO, Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, UNESCO, 2017. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vélaz de Medrano Ureta, M.C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Aljibe.
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. No. 11.
- Vélaz de Medrano Ureta, M. C., Blanco Blanco, Á., y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación*. No. 1; pp. 38-173.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, No, 6(2), pp.203-218.
- Yáñez, J. L. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, No.12(1), pp. 1-28.

## **8. Referencias legislativas**

Ministerio de Educación (2013). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación mejorada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Lomce).

ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón