





**Després de l'ESO què puc fer?**  
**Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa**  
**de 12 a 16 anys**

Màrius Martínez, Laura Arnau  
amb la col·laboració de Marta Sabaté



# Després de l'ESO què puc fer?

Diagnosi i propostes per a l'orientació  
educativa de 12 a 16 anys

Màrius Martínez

Laura Arnau

amb la col·laboració de Marta Sabaté

*Informes breus* és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

Els *Informes breus* de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web [www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat).

Primera edició: març de 2015

© Fundació Jaume Bofill, 2015  
Provença, 324  
08037 Barcelona  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)  
<http://www.fbofill.cat>

**Màrius Martínez Muñoz** és professor titular d'orientació professional al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

**Laura Arnau Sabatés** és professora i investigadora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha treballat com a orientadora laboral en contextos d'ocupació i qualificació professional.

**Marta Sabaté Tomàs** és pedagoga i psicopedagoga. Treballa en l'àmbit escolar i està realitzant la tesi doctoral a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Autoria: Màrius Martínez, Laura Arnau, amb la col·laboració de Marta Sabaté  
Edició: Fundació Jaume Bofill i Àtona Víctor Igual

Coordinació de continguts: Marta Arànega i Paula Veciana  
Disseny: Amador Garrell  
Fotografia: Lluís Salvadó

ISBN: 978-84-943521-5-7

DL: B 8035-2015

Impressió: Romanyà / Valls

*En record del Ferran Ferrer, professor d'Educació  
Comparada a la UAB, que ens ha deixat moltes  
idees per a la millora de l'educació al nostre país.*





# Índex

<b>Resum</b>	11
<b>INTRODUCCIÓ</b>	13
<b>Acabar l'ESO: i després què?</b>	15
<b>Objectius de l'estudi</b>	18
<b>Metodologia</b>	19
· El qüestionari	20
<b>1. EL MARC CONCEPTUAL</b>	27
<b>Què és l'orientació?</b>	29
· Principis que regulen l'orientació com a acció professional	32
<b>Els condicionants en el procés d'orientació</b>	34
<b>Com s'organitza l'orientació?</b>	36
<b>La qualitat en l'orientació</b>	44
<b>Continguts, pràctiques i agents orientadors: una visió de síntesi</b>	53
<b>2. L'ORIENTACIÓ A L'ESO A CATALUNYA</b>	57
<b>Què i com s'orienta?</b>	59
· Orientació acadèmica a través d'entrevistes, xerrades i visites	59
· L'orientació professional segueix fora del currículum	61
<b>Qui orienta?</b>	63
· El perfil dels enquestats: majoritàriament, dones amb llarga experiència	63
· Tots coincideixen: els tutors porten el pes de l'orientació	66
<b>En quin curs i en quin horari es fa l'orientació?</b>	74
· L'entrada a l'ESO: composició dels grups i atenció a la diversitat	74
· L'orientació acadèmica i professional a l'hora de tutoria	75
· L'orientació acadèmica durant tota l'etapa i la professional a quart curs	78
<b>Com s'articula l'orientació als centres?</b>	79
· Poques accions, ben coordinades	80

· L'orientació encara no està integrada als centres	81
· Tots fan seguiment, no tots el documenten	83
· Acollida a famílies, organització de visites i xerrades, les tasques més freqüents	85
<b>La satisfacció dels agents que participen en el procés d'orientació</b>	86
· Alta satisfacció amb matisos	86
· Més formació i més col·laboració, les dues primeres prioritats	88
<b>3. ALGUNES EXPERIÈNCIES DE REFERÈNCIA</b>	91
<b>Críteris per a la tria d'experiències</b>	93
<b>Setze experiències de referència</b>	94
<b>Què tenen en comú les experiències? Vuit facilitadors i vuit barreres</b>	102
· Vuit facilitadors de les experiències	102
· Vuit barreres a l'orientació	107
<b>4. CINC CONCLUSIONS: QUIN ÉS L'ESTAT ACTUAL DE L'ORIENTACIÓ A CATALUNYA?</b>	111
<b>5. PROPOSTES PER A UN MODEL D'ORIENTACIÓ A CATALUNYA</b>	119
<b>Què cal tenir en compte</b>	121
<b>Críteris d'actuació professional</b>	130
· Críteris relacionats amb els principis de l'orientació	131
· Críteris generals per al desenvolupament de l'orientació i per l'exercici de l'orientació	132
<b>Proposta de dimensions, estàndards i indicadors de la qualitat de l'orientació</b>	135
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	139
<b>ANNEXOS</b>	153
<b>Annex 1. Descripció dels sistemes d'orientació a alguns països de referència</b>	159
<b>Annex 2. Taules de distribució mostral</b>	188
<b>Annex 3. Llistat de centres de la mostra productora de dades</b>	191

## RESUM

Quin és el model d'orientació educativa que hi ha a Catalunya? Quina és la situació de l'orientació educativa als centres d'ensenyament secundari a Catalunya? Respondre a aquestes preguntes és el desafiament d'aquesta recerca que pretén fer propostes per definir un model d'orientació per als centres educatius de secundària del nostre país.

La recerca sobre l'orientació educativa de 12 a 16 anys busca descriure la situació de les pràctiques de l'orientació acadèmica i professional als centres de secundària de Catalunya. L'estudi identifica allò que es fa i com es fa, el rol que juguen els diferents actors: docents, tutors, orientadors, equips directius i famílies per orientar els joves en la secundària obligatòria.

A partir de l'anàlisi dels processos d'orientació que es duen a terme a més de 100 centres de tot el territori, es presenten un conjunt de propostes per identificar primer i definir després les bases d'un model d'orientació. Aquest model ha de considerar tota l'etapa, el rol dels diferents agents i els processos educatius més importants per orientar els futurs estudiants, treballadors i ciutadans de Catalunya.



# Introducció



## **ACABAR L'ESO: I DESPRÉS QUÈ?**

Qualsevol jove que acaba l'ensenyament secundari obligatori (ESO), darrera etapa obligatòria del sistema educatiu al nostre país, hauria de tenir un projecte per al seu futur immediat. Aquest projecte hauria de concretar l'itinerari que voldrà desenvolupar partint de diferents opcions que poden presentar-se i que, per a la majoria de joves, es podrien resumir a grans trets en dues: continuar estudiant en un itinerari acadèmic (batxillerat) o professionalitzador (cicles formatius de grau mig o formació ocupacional), o provar d'inserir-se en el mercat laboral. Essent aquesta darrera opció poc recomanable, el projecte hauria de considerar algun itinerari formatiu, que completés la formació obligatòria i establís les bases per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Les decisions que concreten i materialitzen el projecte seran en realitat el resultat d'un procés en què cada alumne acumularà experiències personals, socials, acadèmiques i vocacionals que el condicionarà poderosament, juntament amb el seu context socioeconòmic i instructiu de procedència. La interacció entre la trajectòria acadèmica, les relacions amb l'entorn, la família, els iguals, el professorat i els referents socials i culturals portarà a cada alumne a desenvolupar una història acadèmica i vocacional, i al final, desitjablement, a construir aquest projecte de futur que el portarà de la infantesa a la vida adulta amb més o menys possibilitats i recursos per afrontar els desafia-

ments d'una societat informacional, líquida, de risc, en crisi i canvi permanent.

El procés de maduració d'un projecte, d'un possible itinerari, es construeix a partir dels esforços d'orientació que el centre educatiu, la família i altres agents proporcionen de manera explícita i intencional, però també a partir de tot allò que va formant part de la vida de cada alumne. El que sembla clar és que és un projecte prou important per no deixar-lo només en mans de l'atzar de les experiències, l'aleatorietat dels missatges que arriben de fonts diverses i sovint contraposades o les accions puntuals que en finalitzar l'ESO es puguin plantejar amb caràcter terminal. L'administració de tests, les xerrades informatives i les visites, programades al final de l'ESO, no són suficients per tal que tots els alumnes puguin elaborar aquest projecte.

Concretar l'itinerari de desenvolupament és una tasca compartida, continuada, intencional i planificada que ha de procurar optimitzar el desenvolupament global de l'alumne en vistes a la seva realització personal, social i professional futura tot definint, de manera participativa i reflexiva, un projecte professional. Aquesta és la feina de l'orientació acadèmica i professional durant l'ESO, dues denominacions per a una única feina: optimitzar la gestió dels itineraris acadèmics i professionals —vocacionals— de cadascun dels alumnes del centre educatiu, amb la implicació de cada alumne, de cada agent del centre i també de les famílies i els agents del territori.

Les transicions en les persones joves, especialment dels 16 als 18 anys (interval comprès entre l'edat normativa de finalització de l'escolaritat obligatòria, edat laboral i majoria d'edat), són processos clau en el desenvolupament dels projectes de vida, especialment en l'actual conjuntura de crisi econòmica, precarització del mercat laboral, increment del risc de vulnerabilitat i d'exclusió en aquest sector de la població, més encara quan l'ensenyament secundari s'ha massificat i la diversitat d'opcions posteriors teòricament possibles s'ha incrementat nota-



blement. L'educació secundària obligatòria hauria de configurar una base comuna per a tot l'alumnat que hauria de permetre afrontar les transicions amb raonables garanties d'èxit.

Quina és però la realitat a Catalunya? Si bé tots els centres s'esforcen per orientar l'alumnat en acabar l'ESO, els itineraris dels joves des dels 12 fins als 16 anys són, en termes d'èxit/fracàs educatiu, d'acreditació, de qualificació i d'inserció laboral, poc encoratjadors, més encara, en un context en què desitjablement caldria posar les bases per a la formació al llarg de la vida. Els nivells de no acreditació de l'escolaritat obligatòria oscil·len entre el 20 i el 60% en alguns contextos. A Catalunya l'índex de fracàs escolar és del 31,9%, xifra que dobla la mitjana europea, que és del 15,2% (Boada i altres, 2011). Una part important de l'alumnat, doncs, acaba aquesta etapa sense l'acreditació, però també sense projecte.

Les pràctiques d'orientació haurien d'incidir poderosament en aquests processos i resultats educatius a partir d'accions puntuals (que ja es fan), però sobretot a partir d'accions continuades (més escasses) que, dins del currículum (acció tutorial, que és la tasca orientadora que ha de fer tot l'equip docent amb els seus alumnes, i tutoria, que és l'hora setmanal que el tutor dedica al seu grup classe) o fora (col·laboració amb altres agents locals, amb altres centres, en horari extraescolar), haurien d'acompanyar i donar suport al desenvolupament acadèmic i professional de l'alumnat per afrontar els desafiaments personals, formatius i professionals que se'ls plantejaran.

A Catalunya no hi ha estudis que hagin aportat evidències de les pràctiques i visions de l'orientació als centres educatius que permetin avançar en la delimitació de necessitats d'orientació primer i d'un model operatiu després. De fet, és complex delimitar el camp d'acció de l'orientació acadèmica i professional com també concretar-ne i identificar-ne els efectes a curt i mitjà termini. Considerar els efectes a llarg termini encara és més complex, ja que apareixen un nombre crei-

xent d'altres factors i variables que en prenen part. En aquest context interessa conèixer els actors i agents de l'orientació educativa que operen en el territori, essencialment, als centres educatius, i el tipus d'accions que desenvolupen per identificar pràctiques de referència i aquells aspectes sobre els quals caldria incidir per tal d'avançar cap a un model d'orientació de les transicions, tenint presents els referents teòrics i també les tendències internacionals.

Aquest estudi, de caràcter exploratori quantitatiu i qualitatiu, se centra en l'orientació acadèmica i professional que es desenvolupa als centres públics i privats concertats d'educació secundària obligatòria a Catalunya, aprofundint en les accions que es desenvolupen en aquesta etapa educativa. Combina l'anàlisi de dades secundàries, per a l'elaboració del marc teòric, amb l'explotació i anàlisi de dades primàries, per identificar i descriure les pràctiques en matèria d'orientació en una mostra de centres d'educació secundària de Catalunya.

## **OBJECTIUS DE L'ESTUDI**

L'estudi persegueix dos grans objectius:

- Identificar, caracteritzar i classificar les pràctiques d'orientació que es desenvolupen als centres d'educació secundària a Catalunya, per tal de descriure amb evidències les seves característiques, fortaleces, debilitats i oportunitats, i per identificar pràctiques de referència.
- Aportar elements que permetin delimitar un model d'orientació acadèmica i professional que afavoreixi les transicions sobre la base del marc referencial internacional i que alhora s'ajusti a les característiques del nostre país.

Més concretament, es tractarà de:

- Identificar l'estat de la qüestió sobre polítiques i pràctiques d'orientació en una perspectiva nacional i internacional.
- Descriure les pràctiques d'orientació adreçades a l'alumnat de 12 a 16 anys (visió de l'orientació, models, metodologies, accions i recursos, agents implicats) que es duen a terme als centres d'educació secundària de Catalunya.
- Identificar i documentar pràctiques de referència en l'orientació acadèmica i professional dels joves de 12 a 16 anys.
- Perfilar els elements clau (referents, indicadors i estàndards) constitutius d'un model d'orientació de les transicions per a la realitat de Catalunya.

## **METODOLOGIA**

L'estudi es basa en una enquesta per qüestionaris a una mostra representativa de centres i professionals d'ensenyament secundari de Catalunya. La població de l'estudi està representada pels equips directius (en aquest cas, directors i coordinadors pedagògics), els tutors de 1r i 2n cicle, i els orientadors dels centres de Catalunya que imparteixen estudis de l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO).

Per seleccionar la mostra, es va dur a terme un mostratge aleatori estratificat i multietapa, tenint en compte la titularitat del centre i la zona d'ensenyament com a variables de distribució. D'aquesta manera es va poder garantir que els centres seleccionats estiguessin distribuïts proporcionalment en tot el territori català, segons les diferents zones educatives, i que hi hagués un nombre adequat de centres públics i concertats.

Un total de 123 centres de secundària de tot Catalunya han participat en l'estudi, el que suposa el 74,54% del total de centres convidats (165).

Tanmateix, la mostra productora de dades s'ha concretat en 115 centres (70% del total de la mostra convidada), ja que s'han eliminat aquells casos en què els enquestats van deixar el qüestionari inacabat abans d'arribar a la meitat de preguntes completades. Dels 115 centres participants, el 49% són concertats i el 51% són de titularitat pública, mantenint una distribució percentual similar a la que s'observa al conjunt de la població.

A cada centre seleccionat es va enviar un qüestionari electrònic, durant els mesos de març-maig del 2013, amb la petició que fos respost de manera individual i autònoma pel director, el responsable pedagògic, un tutor de 1r i un de 2n cicle i l'orientador (cas que el centre en tingués). La darrera secció del qüestionari estava només adreçada als directors, amb preguntes per recollir informació addicional sobre el centre.

En una segona fase de l'estudi, i a partir dels resultats de l'enquesta, es van seleccionar sis centres de la mostra per fer una entrevista grupal als responsables d'orientació per tal d'identificar i descriure pràctiques d'orientació considerades com a valuoses.

Per analitzar les dades dels diferents blocs del qüestionari s'han utilitzat estratègies d'anàlisi descriptiva i bivariàble tenint en compte la titularitat del centre i la diversitat de perspectives o càrrecs professionals, i posant èmfasi en aquells resultats estadísticament significatius. Per analitzar les dades provinents de les sis entrevistes realitzades als centres, s'ha fet una anàlisi del contingut de les respostes.

## **El qüestionari**

S'ha utilitzat el qüestionari electrònic com a instrument d'enquesta. Aquest qüestionari pretén recollir dades per identificar i descriure com s'organitza l'orientació acadèmica i professional als centres públics i concertats de Catalunya durant l'ESO (tenint en compte les accions i

estratègies, els models i els agents que en prenen part). De manera complementària, pretén identificar les necessitats d'orientació professional i inferir propostes de millora i pràctiques de referència. El qüestionari s'ha administrat electrònicament, i de manera individual, a una mostra convidada de 5 persones per centre.

Abans de començar el procés de disseny del qüestionari, es va fer una revisió dels qüestionaris sobre l'orientació educativa adreçats, en la seva majoria, als equips docents i directius dels centres educatius (Kuijpers i Scheerens, 2006; Kuijpers, Schyns i Scheerens, 2006; Mittendorff, Jochems, Meijers i Den Brok, 2008; Mittendorff, Den Brok i Beijaard, 2010; Wilson, Hall i Hall, 2007). Malgrat que cap d'aquests qüestionaris s'hagi pogut aplicar per l'estudi, la revisió ha permès identificar indicadors de diagnosi interessants a l'hora de descriure i caracteritzar les pràctiques d'orientació que es fan als centres educatius. D'altra banda, la relectura dels diferents enfocaments teòrics i models d'orientació ha servit de referent a l'hora de completar el conjunt de dimensions, indicadors i preguntes que componen el qüestionari.

S'han elaborat 33 qüestions estructurades a partir de 3 blocs o dimensions (dades personals, les accions d'orientació —orientació acadèmica i orientació professional— i l'organització de l'orientació). Un quart bloc sobre dades del centre i dels alumnes, que contenia 17 preguntes, anava adreçat exclusivament als directors. La taula 1 recull les dimensions i indicadors de l'instrument.

**Taula 1.**  
**Disseny del qüestionari: dimensions teòriques i indicadors**

Dimensions	Descripció de la dimensió	Indicadors
Dades personals	Dimensió preliminar que recull les dades socioprofessionals de qui respon el qüestionari i la informació bàsica del centre.	<p>Nom del centre i població.</p> <p>Dades personals (edat, sexe i lloc de naixement).</p> <p>Trajectoria acadèmica (titulació, nombre de cursos realitzats, etc.).</p> <p>Trajectoria professional (càrrec, anys d'exercici docent, situació laboral actual, etc.).</p>
Les accions d'orientació	<p>Accions d'orientació acadèmica: pretén copsar com s'han organitzat el conjunt d'accions d'ajuda a la planificació i a l'optimització de l'estudi i de l'aprenentatge que s'han realitzat al centre, de manera continuada, en els darrers dos anys.</p> <p>Accions d'orientació professional: pretén copsar com s'han organitzat el conjunt d'accions que s'han realitzat al centre i que han d'ajudar l'alumnat a concretar un projecte i un itinerari academicoprofessional en els darrers dos anys.</p>	<p>Franja horària en què es desenvolupen les accions.</p> <p>Agents (interns i externs) que apliquen les accions.</p> <p>Metodologies de treball emprades.</p> <p>Cursos de l'ESO en què s'apliquen.</p> <p>Ús de les TIC.</p> <p>Franja horària en què es desenvolupen les accions.</p> <p>Agents (interns i externs) que apliquen les accions.</p> <p>Metodologies de treball emprades.</p> <p>Cursos de l'ESO en què s'apliquen.</p> <p>Ús de les TIC.</p>

Dimensions	Descripció de la dimensió	Indicadors
Articulació de l'orientació als centres	Dimensió que pretén recollir informació sobre com s'organitzen les accions d'orientació al centre, és a dir, qui les defineix, com s'avaluen i de quina manera s'hi impliquen les famílies.	Integració de l'orientació al centre. Coordiació de les accions. Participació de les famílies. Seguiment i avaluació de l'orientació. Estratègies d'atenció a la diversitat.
	Recull de les valoracions que fan els professionals de les accions d'orientació que es duen a terme al seu centre.	Satisfacció amb les accions d'orientació. Necessitats i prioritització d'accions.
Dades del centre i dels alumnes (resposta del director del centre)	Dimensió que recull les dades sobre el centre, les trajectòries formatives de l'alumnat (en termes de continuïtats, discontinuïtats, índexs de fracàs escolar, etc.) i del context de referència.	Dades del centre (nombre d'alumnes, nombre de professors, nombre d'orientadors, etc.).  Nivell educatiu i econòmic de les famílies. Trajectòries de l'alumnat (percentatge d'alumnes que han obtingut el graduat, percentatge d'absentisme, etc.).

Font: Elaboració pròpia.

El qüestionari està constituït bàsicament per preguntes de tipus tancat, amb selecció d'opcions predefinides, tot i que també s'han aplicat algunes preguntes de tipus obert i rúbriques d'avaluació en l'apartat «Articulació de l'orientació als centres».

La rúbrica és una estratègia d'avaluació que permet valorar la qualitat d'una situació (sigui o no d'aprenentatge) i identificar els trets i elements que la configuren i que en delimiten l'estat de desenvolupament en què es troba; en el cas d'aquest estudi, el nivell de desenvolupament i qualitat que té l'orientació en un centre educatiu. L'ús d'aquesta metodologia ha permès establir una línia base sobre la situació actual de l'orientació als centres educatius a partir d'aspectes avaluable i qualificables (a través de l'especificació de criteris objectius), evitant així un abús de valoracions subjectives per part dels enquestats en aquest bloc. Aquests criteris s'han graduat tenint en compte diferents estadis de desenvolupament organitzatiu de l'orientació: des de l'estadi inicial fins arribar a un estadi final desitjable (estadi sistèmic), passant per dos nivells intermedis (estadi de desenvolupament i estadi d'aprofundiment, respectivament). Aquest sistema ha proporcionat no només una qualificació objectivable de la situació de l'orientació als centres, sinó que també ha permès als centres obtenir informació sobre com millorar el propi procés orientador.

S'ha procurat que el redactat de les qüestions fos clar i concís, comprensible, preferiblement quantitatiu, fiable i vàlid. El qüestionari incloïa els objectius de la recerca i les instruccions per emplenar-lo, element clau per estandarditzar l'administració de l'instrument i controlar el procés de resposta, aspecte essencial de la seva validesa segons els *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] i National Council on Measurement in Education [NCME], 1999).

Per dur a terme la validació del contingut de l'instrument es va comptar amb la participació de quatre experts i dels dos representants respon-



sables de les dues institucions finançadores del projecte, la Fundació Jaume Bofill i l'ICE-UAB, i es va utilitzar una pauta per valorar la pertinença, rellevància i univocitat de cadascuna de les preguntes. D'acord amb els suggeriments dels experts, es van integrar algunes propostes de millora en la versió final del qüestionari per tal d'oferir millors garanties tècniques (tant des d'un punt de vista mètric com de contingut). Complementàriament a la valoració dels ítems per part dels experts, es va dur a terme un estudi pilot, previ a l'aplicació definitiva.



1

## El marc conceptual

*In this sense, career guidance is both a public and private good: it can have a positive impact both on society and on the personal development of the individual, stemming from the role that it plays in assisting people to make decisions on learning opportunities, promoting active citizenship, and so on. Delivered in this framework, guidance can improve work satisfaction and personal and occupational fulfilment. It can also contribute to attaining life balance, social cohesion, and more active citizenship.*

R. G. SULTANA, 2008; p. 22

*28. L'orientació personal, acadèmica i professional ha d'estar present en la pràctica educativa des del primer curs de l'ESO i en el desenvolupament de les distintes unitats didàctiques i la concreció dels continguts curriculars.*

*29. Davant el consens existent en relació amb el paper clau del personal orientador en la millora del rendiment escolar i del coneixement de les necessitats del mercat laboral, caldria reflexionar sobre el contingut, la metodologia i les estratègies de l'activitat del personal orientador. A més, caldria fer un esforç per desenvolupar recursos i eines que facilitessin la tasca d'orientació.*

CTESC, 2011, p. 304



## QUÈ ÉS L'ORIENTACIÓ?

El professor Sultana (2008) i l'informe del Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (2011) esmenten algunes idees clau sobre l'orientació: el seu impacte personal i social, la seva contribució a una ciutadania activa i la necessitat que estigui present al llarg de tota l'etapa secundària de manera integrada al currículum. Però, de què parlem quan parlem d'orientació?

L'orientació és el conjunt d'accions destinades a ajudar les persones, en aquest cas l'alumnat, a prendre decisions sobre les seves vides (en els àmbits personal, social, educatiu i vocacional) i a implementar aquestes decisions. Més concretament, és el conjunt d'esforços de la comunitat per tal que cada persona pugui concretar un projecte de desenvolupament acadèmic i professional i portar-lo a la pràctica amb raonables possibilitats de sortir-se'n. Plant (2001) identifica 15 accions relacionades amb l'orientació: informar, aconsellar, assessorar, ensenyar, possibilitar, defensar, treballar en xarxa, retroalimentar, gestionar, innovar, assenyalar, mentorar, mostrar (tastar) experiències de treball, fer seguiment.

En una perspectiva del cicle vital, l'European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) considera que l'orientació es refereix a una sèrie d'accions o activitats que permeten als ciutadans,

de qualsevol edat i en qualsevol moment de la seva vida, identificar les seves capacitats, les seves competències i els seus interessos per prendre decisions clares, conscients i realistes en matèria d'ensenyament, de formació i de treball, i generar els recorreguts personals en l'estudi, el treball i altres contextos amb els quals aquestes capacitats i competències seran adquirides o utilitzades. Conseqüentment, l'orientació haurà de ser ofertada en llocs i contextos diversos: en l'ensenyament, la formació, el treball, la comunitat i també a títol privat (Wannan i MCarthy, 2005).

L'orientació rep diferents denominacions segons el context cultural, lingüístic o acadèmic. Així, es parla d'orientació escolar quan es refereix a l'acció d'ajuda, acompanyament i consell que es desenvolupa en el marc escolar, generalment per part de professionals específicament formats, que pertanyen a l'establiment o no, i també per part del professorat i altres paraprofessionals de l'orientació que en poden prendre part.

L'orientació acadèmica es refereix a l'acompanyament i optimització dels processos instructius i formatius, que han de possibilitar que cada alumne obtingui els millors resultats acadèmics d'acord amb les seves aptituds i pugui gestionar el seu recorregut formatiu amb eficàcia i autonomia creixent. Aquesta orientació, referida essencialment als elements curriculars i d'estudi, pot desenvolupar-se dins o fora de l'horari escolar i més o menys incorporada al currículum. L'orientació professional recull el procés mitjançant el qual cada alumne concreta un recorregut formatiu i experiencial que el portarà a un objectiu professional a mitjà termini. El procés ha de potenciar la maduresa professional i l'elecció d'un recorregut afí a les capacitats de l'alumne i les seves aspiracions. Segons el context lingüístic de referència, hom pot parlar d'orientació professional o d'orientació vocacional. La primera és pròpia del context francòfon, si bé també es pot considerar que posa l'èmfasi en el context sociolaboral, com l'estructura del mercat laboral, de les professions i del treball. La segona, provinent del con-

text anglosaxó, també es pot considerar des de l'òptica o l'èmfasi en els aspectes psicosocials com l'autoconcepte, la vocació i l'elecció d'una activitat que connecta amb els interessos i la pròpia identitat. En alguns casos també es va emprar la denominació d'orientació ocupacional per referir-se a l'orientació que tenia com a missió la inserció a curt termini en el mercat laboral (Montané, 1992), tot i que en l'actualitat, al nostre país, el gruix de la literatura es refereix a l'orientació vinculada al treball com a orientació professional.

En el context de l'ESO els processos d'orientació acadèmica i professional estan fortament entrelaçats, i és molt difícil destriar fins a quin punt el desenvolupament acadèmic i el desenvolupament professional (vocacional) no són en realitat dues cares d'una mateixa moneda o dues perspectives en un mateix procés de creixement, desenvolupament i realització personal.

L'orientació a l'educació secundària s'inicia amb l'accés i el procés d'incorporació, acollida i familiarització del nou alumnat al centre i a l'etapa. Vetlla també pel desenvolupament acadèmic al llarg de tota l'etapa, el desenvolupament d'un projecte vocacional o professional que es concretarà al final de l'etapa en la tria de la formació postobligatòria. En aquest procés l'orientació vetllarà especialment per la prevenció de l'abandonament i del fracàs educatiu, per l'assegurament de l'acreditació i per la continuïtat dels estudis.

L'orientació pot ocupar-se també de la dimensió individual de cada alumne i contribuir al seu benestar emocional, al desenvolupament de la personalitat i a l'afrontament dels desafiaments que hom es troba quotidianament en la seva relació amb un mateix i amb els altres.

En el context de la literatura anglosaxona s'han introduït en les darreres dècades alguns conceptes que han estat adoptats, amb més o menys fortuna al nostre país, entre els quals val la pena destacar, sense voler ser exhaustius, el *counseling*, o consell, generalment indi-

vidualitzat, de caràcter remedial; és un dels conceptes clàssics per parlar de l'orientació individual, a partir de problemes que el conseller o orientador afrontarà des del marc d'un determinat enfocament terapèutic, generalment de base psicològica. *Guidance*, o orientació, introduït quan es parla de programes i d'actuacions continuades, sovint grupals i en una òptica preventiva i de desenvolupament. *Career*, concepte globalitzador que designa el conjunt de rols i activitats que una persona desenvolupa al llarg de la seva vida. Les carreres són els recorreguts vitals que fan les persones, les vies i els itineraris són els camins o ofertes que proporciona el sistema de formació i treball. A partir dels anteriors s'han desenvolupat corrents que prenen com a referència els ja esmentats, com per exemple el *Career Guidance* o orientació de la carrera, o el conegut moviment de reforma educativa als EUA als anys setanta i vuitanta anomenat *Career Education*.

Els conceptes abans explicats mostren els esforços de la comunitat científica i professional per generar propostes d'acció de síntesi que recollissin els principals elements que formen part del desenvolupament global de les persones, considerant de manera especial el desenvolupament acadèmic i la seva connexió amb el món del treball i de la ciutadania activa.

## **Principis que regulen l'orientació com a acció professional**

L'orientació com a acció professional està regulada per tres grans principis destacats insistentment en la literatura especialitzada al nostre país. Aquests principis poden ser considerats elements reguladors de l'actuació professional i també criteris de qualitat de la pràctica orientadora.

**Prevenció:** L'orientació pretén anticipar-se als problemes actuant de manera preventiva. La prevenció suposa actuar de manera continuada i, generalment, de manera grupal, atenent les diferents necessitats



d'orientació que es consideren per a cada moment. La prevenció hauria de ser *primària*, és a dir, anticipant-se a l'aparició dels problemes per poder afavorir un procés fluid i sense incidències (desenvolupar tècniques, estratègies i hàbits d'estudi a l'aula, en el conjunt d'assignatures, per exemple, hauria d'evitar els problemes que l'estudi planteja per a alguns alumnes). En moltes ocasions, però, cal fer *prevenció secundària*, incidint en els problemes per minimitzar-los (en cas de dificultats en el rendiment, el suport extraescolar a l'estudi pot minimitzar el problema) i evitar-ne les conseqüències negatives, i fins i tot *prevenció terciària* procurant minimitzar els efectes dels problemes (quan no s'acredita l'etapa i cal orientar l'alumne per evitar la desconexió o desafecció, per exemple, a través de programes de nova oportunitat).

**Desenvolupament:** aquest principi parteix de la visió de la persona en constant creixement i evolució. Considerar aquest principi implica atendre globalment la persona i procurar que es desenvolupi d'acord amb les seves potencialitats i aptituds. L'orientació ha de considerar, doncs, el conjunt de factors que contribueixen a aquest creixement i, per tant, no pot desvincular allò acadèmic d'allò professional a partir d'una visió de procés, evitant ser puntual o terminal. Orientar és doncs una tasca continuada que opera en paral·lel: considera i potencia el procés de desenvolupament de la persona.

**Acció social:** l'orientació és una pràctica compromesa amb el canvi social. Orientar persones i grups és propiciar la seva mobilitat social a través dels recorreguts formatius i professionals. L'orientació, en aquest sentit, és una pràctica que pretén contribuir a la compensació de les desigualtats de l'alumnat, tot procurant activar tots els recursos personals i institucionals possibles per tal que qualsevol alumne pugui aspirar a assolir aquelles fites que les seves potencialitats li permetin, independentment del seu origen o context socioeconòmic.

## ELS CONDICIONANTS EN EL PROCÉS D'ORIENTACIÓ

Els factors socioeconòmics i d'identitat també condicionen les oportunitats i els processos educatius i vocacionals (García Bedolla, 2010). La posició socioeconòmica de l'alumne i el capital social i cultural del seu entorn familiar, com també el gènere, juguen un rol primordial en el rendiment educatiu (Calero i Waisgrais, 2007), les expectatives (Brown i altres, 2011; Sikora i Pokropek, 2011; Sikora i Saha, 2011), l'accés a estudis postobligatoris (Elman i O'Rand, 2007; Ferreira i altres, 2007), l'alineament de l'entorn i dels propis interessos (Hirschi i Vondracek, 2009), les metes de la carrera i els canvis d'etapa i les transicions (Tynkkynen i altres, 2010) i les trajectòries professionals adultes (Wiesner i altres, 2003).

La influència de l'entorn socioeconòmic ha estat abastament identificada també per estudis longitudinals a Suïssa, Alemanya, Regne Unit i Portugal (TREE, 2008; Protsch i Dieckhoff, 2011; Brown i altres, 2011, i Ferreira i altres, 2007, respectivament). Aquesta influència, tal com han sintetitzat Calero i Waisgrais (2007) i Subirats i altres (2008), afecta de manera individual però també col·lectiva a través del denominat *peer effect* o efecte dels companys quan en una escola o institut, a més dels efectes de classe o estatus socioeconòmic de la família, s'afegeix l'efecte d'una elevada concentració d'alumnat provinent de contextos desfavorits. Els sistemes de distribució de l'alumnat són, doncs, un element d'orientació de caràcter institucional i estructural (afecta tot l'alumnat durant tota l'etapa) que condiciona el procés educatiu i, per tant, l'orientació de l'alumnat de manera implícita (vegeu l'apartat sobre els referents internacionals).

Alguns autors destaquen també la qüestió del gènere en les dificultats del canvi d'etapa, especialment en les noies pel que fa a qüestions emocionals i d'interacció, i en els nois en resultats acadèmics (Epstein&Karwvit, 1983; Mullins, 1997; Blyth i altres, 1978; Crockett i altres, 1989; Ander-

son, 2000, i Galton i Morrison, 2000), en la planificació de la carrera i en les eleccions vocacionals.

Un tercer bloc de variables té a veure amb la feble posició de la immigració. Calero (2006) i Calero i Waisgrais (2007) destaquen també el fet de tenir pares estrangers i haver nascut fora del país, és a dir, pertànyer a la primera generació d'immigrants, atès que els que neixen al país —alumnat de segona generació— no presenten diferències significatives en aquesta qüestió, més enllà de les que presentarien en raó de les diferències socioeconòmiques, tot i que els nois sí que presenten diferències si són segona generació d'immigrants: un menor rendiment acadèmic, una menor taxa de graduació i un major índex d'abandonament i de sobrerrepresentació en itineraris formatius considerats menys valuosos, com la formació bàsica per al treball.

Hirschi i Vondracek (2009) identifiquen com els col·lectius més vulnerables —les noies, l'alumnat d'escoles amb baix nivell d'exigència i l'alumnat immigrant— tenen més dificultats per alinear l'adaptació a l'entorn i l'adaptació als propis interessos. En el cas de les noies, per trobar menys disponibilitat d'oferta formativa i laboral que s'ajusti als seus interessos; en el cas de les escoles amb baix nivell d'exigència, per oferir menys suport social, menys expectatives sobre els resultats, i en el cas de l'alumnat immigrant, per prioritzar l'adaptació a l'oferta disponible i no tant als propis interessos, en contraposició als alumnes locals —en aquesta recerca, suïssos—, que prioritzen els propis interessos deixant l'oferta disponible en segon terme.

En suma, l'orientació haurà de tenir en compte els condicionants de caràcter socioeconòmic de l'alumne i el seu entorn familiar, així com les diferències vinculades al gènere, per tal d'orientar acuradament i no generar desigualtats en raó d'aquestes variables. La composició dels grups classe i els elements que entren en joc en l'elecció vocacional s'hauran de cuidar especialment en aquests casos.

## COM S'ORGANITZA L'ORIENTACIÓ?

L'acollida i la composició dels grups i itineraris al centre és el punt zero de l'orientació: en l'apartat anterior es feia referència als condicionants socioeconòmics en el procés d'orientació. Un dels debats quant a orientació de l'alumnat i estructures educatives en el context internacional té a veure amb la gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat en els itineraris obligatoris. Això vol dir considerar com els centres organitzen els itineraris per als seus alumnes i com organitzen els grups classe. Aquestes dues decisions són el primer pas en l'orientació de l'alumnat.

Una primera aproximació permet diferenciar els sistemes comprensius dels sistemes selectius o diferenciats. Cal, però, afinar una mica més per poder entendre la complexitat de la qüestió. En primer lloc, per l'aparent contradicció o tensió al si dels propis sistemes, que han de classificar i diferenciar l'alumnat en base a resultats, a través de les qualificacions i certificacions, afavorint la jerarquització i diferenciació en funció de requeriments socials i del mercat de treball, i en segon lloc, han de promoure la integració i cohesió socials. Ja s'ha dit anteriorment que l'efecte dels iguals és un potent condicionant dels processos educatius. A partir del segle xx, garantida la formació bàsica i la secundària inferior, el debat sobre la diferenciació i els itineraris formatius fa aparèixer de nou el debat sobre en quin moment cal diferenciar, per exemple, els itineraris acadèmics dels professionalitzadors, qüestió de primer ordre per a l'orientació. Una primera mirada permet identificar quatre grans estratègies: la creació d'itineraris formatius diferenciats, la utilització d'agrupaments homogenis per habilitat, la repetició de nivell i les estratègies d'ensenyament individualitzat i tutoratge.

Tal com assenyalen Dupriez, Dumay i Vause (2008), els estudis internacionals demostren que aquells sistemes basats en itineraris primencs es caracteritzen per una forta relació entre els resultats de

l'alumnat i el context cultural. Aquests autors estudien les estratègies emprades amb l'alumnat més vulnerable i n'identifiquen tres: l'establiment de rutes acadèmiques, la utilització d'ambients educatius i la utilització com a criteri dels nivells d'assoliment. A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als 10 o 11 anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als 16 anys.

Les pràctiques d'agrupament en funció del rendiment acadèmic i els sistemes d'accés selectiu i els agrupaments interns tenen una taxa de desgast en termes de repetició i abandonament, per contrast amb els sistemes comprensius que no empen diferenciació organitzativa o pràctiques d'agrupament. Aquests darrers tenen un impacte positiu, especialment en termes d'equitat. Qualsevol forma d'agrupació i diferenciació per nivell, per rutes d'assignatures o qualsevol divisió feta entre centres educatius tendeix a incrementar les desigualtats socials en el rendiment. Els països amb una cultura de la diferenciació no milloren els resultats de l'alumnat, i existeix fins i tot una relació negativa entre l'índex de diferenciació i els resultats o puntuacions mitjanes de lectura.

Mons (2007, citat a Dupriez i altres, 2008) fa una proposta de classificació de sistemes escolars en funció de com fan els ajustaments per afrontar l'heterogeneïtat, a partir de la qual s'identifiquen quatre models que permeten classificar els diferents sistemes educatius: *model de separació* (Alemanya, Àustria, Hongria), *model d'integració uniforme* (Espanya, Portugal, França), *model d'integració «a la carta»* (Estats Units i Canadà) i finalment *model d'integració individualitzat* (Dinamarca, Islàndia, Finlàndia, Noruega i Suècia). Aquest darrer model no inclou la repetició ni la diferenciació per habilitat ni itineraris, sinó la individualització a l'aula, el tutoratge individualitzat i el treball en petits grups per tal que tothom domini el currículum comú a un ritme similar.

L'orientació parteix, doncs, del tipus de sistema en què es desenvolupa, i ha de considerar necessàriament els sistemes d'agrupament i gestió de la diversitat d'alumnat. Així, el model de separació implicarà una orientació fortament condicionada per la via que segueix l'alumne, que si bé pot canviar-la en funció de l'evolució del seu rendiment, tal com han posat de manifest alguns estudis, aquesta opció difícilment es materialitza en sentit ascendent, menys encara en contextos desfavorits (Dupriez, Dumay i Vause, 2008). Passaria gairebé el mateix en el model d'integració a la carta i en el model uniforme, ja que el rendiment, que al seu torn està fortament condicionat per l'estatus socioeconòmic, influencia fortament les vies que pot seguir l'alumne. El model d'integració individualitzat és el que més esforços d'orientació demanda si s'entén l'acció orientadora com a quelcom integrat en el desenvolupament quotidià de la tasca educativa. En aquest model, en què no hi ha repetició de curs ni segregació per nivells, l'èmfasi es posa en el tutoratge individualitzat i en les interaccions en contextos heterogenis, situació considerada idònia per conjugar equitat i excel·lència (Ferrer, 2011; Aymerich i altres, 2011). Al nostre país caldria inspirar-se en aquest darrer model i avançar per acabar de consolidar la integració o no segregació, la no repetició de curs i l'atenció orientadora individualitzada en el context del grup classe.

Cal tenir present, però, que, contràriament al que s'acostuma a pensar, la repetició de curs quan va associada a nivell socioeconòmic alt es considera millor alternativa que la transició a una opció de menys exigència (Kloosterman i de Graaf, 2010).

**A qui s'orienta?:** és una segona pregunta rellevant i se centra en el subjecte de l'acció orientadora. Cal pensar en dos eixos: el de l'individu o grup i el que va de la necessitat a l'emergència del problema. Quan una necessitat no queda satisfeta en el moment adequat esdevé un problema: tot l'alumnat té necessitat d'orientar-se durant l'ESO. Quan aquesta orientació no es produeix, en arribar al final de l'etapa,

els alumnes poden tenir mancances d'informació de les possibles vies de sortida per continuar formant-se.

## Taula 2.

### Quan i a qui orientem

	<b>Atenció individual</b>	<b>Atenció grupal</b>
Necessitats d'orientació	Individualització al llarg de l'etapa.	Orientació preventiva al grup al llarg de l'etapa.
Problemes d'orientació	Dificultats i risc d'abandonament o desorientació al final de l'etapa.	Orientació puntual al grup al final de l'etapa.

Font: Elaboració pròpia.

Si els creuem apareixen els quatre quadrants: orientar alumnes individualment respecte a les seves necessitats quan encara no són problemes; orientar individus que tenen problemes, generalment al final de l'etapa, quan mostren una gran desorientació o durant l'etapa quan volen abandonar; orientar grups a partir de necessitats, treball durant tota l'etapa per configurar un bon desenvolupament acadèmic i professional, o orientar grups amb problemes, generalment també al final del recorregut, aplegant tot l'alumnat que té dificultats d'elecció, d'acreditació o de continuació d'estudis. Cal pensar que la millor orientació és la que acompanya el jove i el fa progressivament més autònom en la definició dels seus projectes i en la gestió dels seus itineraris acadèmics i professionals. Es tracta, doncs, de facilitar que siguin els mateixos alumnes els protagonistes i els agents dels seus processos de desenvolupament acadèmic i vocacional i que, a través de les accions d'orientació però també del treball en el conjunt de les matèries del currículum, puguin desenvolupar una bona comprensió de l'entorn i de la seva situació o posició.

**Quan s'orienta? Accions puntuals i accions continuades:** ja s'ha esmentat que l'orientació s'inicia abans que l'alumne comenci l'etapa i finalitza després que hagi marxat. De tota manera, les accions poden ser

de llarg recorregut o es poden dur a terme en moments puntuals. Des d'un punt de vista metodològic i temporal, doncs, l'orientació als centres educatius es pot concretar en accions puntuals: aquelles que comencen i acaben en una sola sessió (xerrades, visites, passi de tests, entrevistes), o en accions continuades: les que es desenvolupen al llarg d'un període de temps, organitzades en diverses sessions (programes de coneixement de l'entorn, d'autoconeixement, de millora de les tècniques i hàbits d'estudi o de suport a l'estudi o el balanç de competències, entre altres) que poden desenvolupar-se més o menys integrades al currículum ordinari. També els centres educatius poden tenir més o menys contacte amb l'entorn i establir-hi diferents nivells de col·laboració. Si es consideren els elements de l'apartat anterior i el recorregut de l'alumne al llarg de l'etapa, l'orientació hauria d'estar present al llarg de tota l'educació secundària obligatòria, combinant accions puntuals amb accions continuades (programes).

En relació amb l'orientació acadèmica i professional, en el context internacional ambdues es consideren elements de la formació i, per tant, estan presents generalment en el marc d'accions continuades. La primera sol estar integrada en el procés d'escolarització, en alguns casos amb un fort component d'individualització en les propostes i el seguiment (països nòrdics). Això vol dir una atenció continuada a les necessitats de l'alumne durant totes les hores de classe, responent a les demandes i dificultats que es puguin presentar i actuant en la major part dels casos de manera preventiva.

L'orientació professional té un protagonisme explícit especialment durant la formació secundària obligatòria a través de creixents oportunitats per tal que els joves puguin familiaritzar-se progressivament amb el món del treball i les professions a partir de contactes que van intensificant-se durant l'escolarització secundària, com els períodes de pràctiques, els tasts d'oficis i les estades en contextos productius laborals. En aquest segon cas és important la connexió del centre amb altres organitzacions que col·laboren en aquesta familiarització pro-



gressiva. Destaca el paper dels gremis i sectors productius en el context alemany, per exemple, que col·laboren activament en la provisió d'aquestes oportunitats, o les xarxes de negocis locals, que també col·laboren en les estades.

L'orientació acadèmica afavorirà, doncs, el rendiment acadèmic, la tria d'itineraris o opcions acadèmiques, previndrà l'abandonament i afavorirà la motivació per a la formació i l'autoestima acadèmica de l'alumnat. I l'orientació professional potenciarà una elevada comprensió del món del treball i les professions, els seus requeriments i possibilitats i la presa de decisions sobre un projecte formatiu a partir de l'anterior coneixement, l'autoconsciència de les pròpies característiques. Per fer-ho cal treballar processos de coneixement de l'entorn, autoavaluació, autoconeixement i autoestima. De manera singular, el sistema francès destaca també, a més del caràcter educatiu de l'orientació professional, el paper que té com a mecanisme destinat a servir les necessitats econòmiques del país, essent aquesta una qüestió controvertida, ja que presenta l'orientació professional com a element d'ajustament subordinat a les demandes dels sectors productius.

**Qui orienta? Els professionals de l'orientació:** l'orientació com a pràctica professional necessita personal qualificat per desenvolupar-se; amb tot, la literatura internacional també destaca la importància de comptar amb altres professionals que col·laboren en aquesta tasca —en primer lloc, el professorat—, com també es destaca el potencial paper del mateix alumnat i les seves famílies. El professional de l'orientació —l'orientador o conseller— s'ocupa de l'atenció individual en els casos que ho requereixen, però sobretot coordina i articula totes les accions d'orientació que es fan en un centre educatiu. En alguns contextos també treballa fora del centre —en el marc de serveis municipals o serveis tècnics per a un conjunt de centres educatius—. En revisar els informes internacionals sobre orientació, hom comprova que els professionals dedicats a l'orientació són el professorat en primera instància (especialment en matèria d'orientació acadèmica) i els orien-

tadors dels centres i de la localitat (amb dedicació a temps complet o a temps parcial). Als països nòrdics i Alemanya es destaca la necessitat de comptar amb el paper de les famílies en el procés orientador que s'esmenta explícitament en el desplegament normatiu.

Sembla clar que, per desenvolupar una acció orientadora de qualitat al llarg de tota l'etapa secundària obligatòria, cal el concurs articulat de l'orientador, tutors, professorat, famílies i agents externs. Aquests agents, en una lògica de treball en xarxa, articulen les diferents accions i proveeixen els diferents serveis encaminats a donar protagonisme als joves per tal que defineixin un projecte formatiu i professional a partir del qual puguin seguir els seus respectius itineraris de desenvolupament. En pensar en diversos professionals amb diferents perfils, és imprescindible considerar la seva formació, les seves funcions, els mecanismes de coordinació i l'assegurament de la qualitat en el servei.

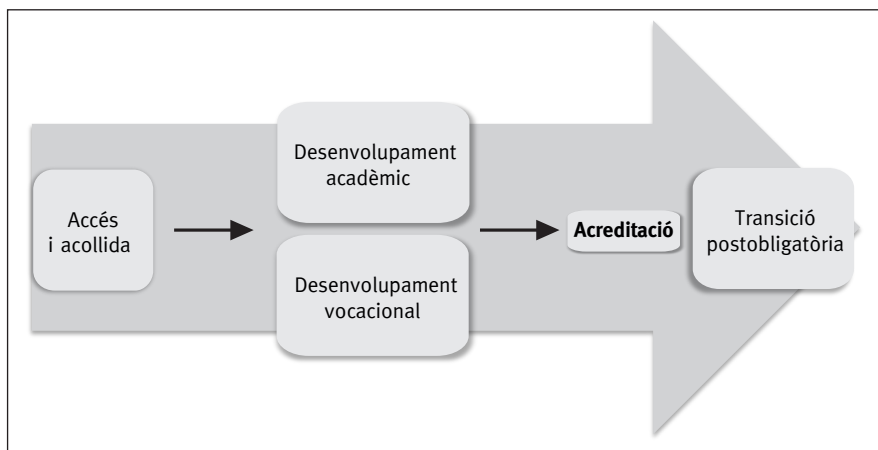
**Amb què s'orienta?** Els instruments i recursos per a l'orientació són diversos: ja s'han esmentat els tests psicomètrics i altres instruments que pretenen mesurar característiques del jove com els qüestionaris i les escales. També cal destacar les guies i els programes que ofereixen propostes d'orientació organitzades que es poden utilitzar en alguns casos de manera autònoma i quan són d'autoaplicació, o en el marc de la tutoria o d'un crèdit específic. És menys freqüent la utilització del portafoli com a document on es recullen les diferents activitats que, en matèria d'orientació, ha anat realitzant l'alumne. El llibre de l'educació (Dinamarca), per exemple, és un d'aquests documents on s'enregistren els èxits i progressos de l'alumne. A més dels programes i les activitats puntuals d'orientació que es fan al centre o en altres recursos o contextos, cal destacar la importància de l'entrevista com a acció nuclear en la relació amb les famílies i en bona part dels processos d'orientació. També cal destacar l'*e-orientació* (França, Dinamarca, Suècia), amb un sistema de provisió de recursos virtuals per l'orientació (en forma de portal de recursos, serveis d'orientació en

línia) que proveirà de la primera informació i assessorament i derivarà els joves als organismes i serveis presencials que hauran de proporcionar l'ajuda específica que necessitin. Si bé és clau desenvolupar recursos d'orientació, diversificar-los i fer-los accessibles per a diferents destinataris i diferents contextos (presencials i virtuals), també cal pensar que és la seva selecció o la seva organització en funció d'un projecte d'orientació allò que els dóna sentit i coherència. L'existència de diferents eines, programes, qüestionaris, guies i altres recursos, en formats tradicionals o en versions electròniques, han de ser triats i emprats en funció d'un pla, d'un projecte o d'una necessitat. En cas contrari, el risc de desorientació i col·lapse s'incrementa i pot esdevenir novament desorientació.

**Sobre què s'orienta?** Finalment, cal preguntar-se de manera explícita sobre *els continguts de l'orientació*. Pensant en el desenvolupament global de l'alumne, que vol dir potenciar totes les seves qualitats i possibilitats, cal parlar de tres grans processos: el desenvolupament acadèmic, el desenvolupament vocacional i el desenvolupament personal i social. Del tercer no s'ocupa aquest estudi, però sí dels dos primers. En una perspectiva longitudinal, l'orientació vetlla per un bon acolliment i familiarització de l'alumne a l'etapa secundària, un desenvolupament acadèmic òptim i, per tant, un treball de tècniques i hàbits d'estudi, de millora de l'atenció, de la motivació i autoestima acadèmiques, del clima d'aprenentatge a l'aula i la tria d'itineraris; un desenvolupament vocacional, i per tant, l'optimització de la informació professional en forma de coneixement i comprensió de l'entorn, la presa de decisions, l'autoconcepte, la motivació i l'autoestima professionals, els interessos professionals i les estratègies d'inserció laboral que han de contribuir a la progressiva maduresa vocacional.

**Figura 1.**

Els principals processos de l'orientació durant la secundària obligatòria



Font: Elaboració pròpia.

## LA QUALITAT EN L'ORIENTACIÓ

Si s'analitza l'entorn europeu, hom constata com, en general, els sistemes d'orientació estan força descentralitzats, i depenen majoritàriament de les administracions locals, dels centres d'ensenyament o de les oficines de l'administració de treball, que acostumen a ser els òrgans executius, juntament amb altres proveïdors, en alguns casos privats (com és el cas en el context anglosaxó i a Alemanya, principalment). Aquests sistemes necessiten mecanismes de coordinació i d'assegurament de la qualitat que garanteixin aquestes fites, que poden operar a nivell estatal o regional. A França, per contra, el sistema és regulat de manera centralitzada pels ministeris d'Educació i de Treball, però la provisió es fa a través dels centres especialitzats i de les oficines regionals, i a Alemanya a través dels governs dels *Länder*. A Dinamarca existeix una normativa que estableix un Consell Nacional per a l'Orientació Educativa i Professional (RUE), òrgan consultiu del govern; a Finlàndia és la Junta Nacional d'Educació, que des dels anys noranta procura *The right to pupil/Student guidance and counselling* (part de la

legislació educativa); a França la Llei d'Orientació Professional i Formació Vocacional crea el Servei Públic d'Orientació Permanent. Al Regne Unit un consell i una junta nacionals estableixen les línies mestres i la coherència del sistema d'orientació, en col·laboració amb altres organitzacions, federacions i consells relacionats que s'ocupen d'aspectes afins (formació, competències, acreditació, representació). No és freqüent l'existència d'un marc legal específic que concreti l'orientació en el conjunt del sistema, però en major o menor mesura tots els sistemes han regulat els trets generals de l'orientació i han establert diferents entitats i organismes que vetllen pel seu desplegament.

Més enllà, però, de les estructures de control, cal pensar en els indicadors o paràmetres que defineixen, concreten i operativitzen la qualitat de l'orientació. Sultana (2004), en una perspectiva internacional, ofereix una visió de síntesi en relació amb les tendències d'orientació al llarg de la vida que poden ser un punt de partida per establir criteris, estàndards i indicadors de qualitat de les accions d'orientació. Probablement no totes les tendències podran inspirar paràmetres de qualitat, però són un element clau per contrastar la situació dels diferents sistemes d'orientació i particularment per mirar l'orientació a casa nostra a partir d'una visió comparativa.

### Taula 3.

#### Canvis de direcció d'un model d'orientació professional per a tota la vida

D'un servei...	A un servei...
<b>La naturalesa de l'orientació:</b>	
considerat perifèric.	que és central, una responsabilitat clau per al govern, en associació amb altres organismes.
que extreu la seva base i eines de la psicologia.	que és més multidisciplinari.
que considera les oportunitats en el context d'una nació, Estat o regió.	que promou la mobilitat d'estudiants i de treballadors per Europa.

D'un servei...	A un servei...
<b>A qui s'ha d'oferir l'orientació:</b>	
dirigit majoritàriament a estudiants d'ensenyament secundari.	que satisfà les necessitats de tots els estudiants.
disponible per a joves i adults sense feina.	que s'ofereix per donar suport a les eleccions que s'han de fer en la carrera i en els moments de transició.
té per objectiu els grups de risc.	que està disponible per a un públic més ampli.
<b>Quan s'ha de proporcionar l'orientació:</b>	
principalment en moments clau de presa de decisions.	que és per a tota la vida.
que és «pal·liatiu» i que s'ofereix en moments específics de crisi.	que és educatiu, enfortint els ciutadans amb aprenentatge i habilitats de gestió de la carrera, i preparant-los per a una presa de decisions adequada durant tota la vida.
<b>On s'ha d'oferir l'orientació:</b>	
ofert només en emplaçaments institucionals.	que també es troba disponible en espais d'oci, a la comunitat i a casa.
formalment lligat a uns espais i un temps.	que és «omnipresent».
<b>Qui subministra l'orientació:</b>	
exclusivament subministrat per l'Estat.	també subministrat per organitzacions comunitàries, sindicats, empresaris i altres entitats privades.
només impartit per personal orientador.	que inclou aportacions dels interessats i altres.
plantilla formada per personal no especialitzat.	personal que requereix formació inicial i formació continuada.
que té tendència a fixar-se en l'orientació en aspectes personals i educacionals.	que li dóna la deguda importància a l'orientació professional.
que està poc professionalitzat.	que té una entrada clara i bones rutes de progressió en la carrera.
amb una plantilla formada per personal de nivells similars.	que inclou personal de diferents categories, incloent-hi treballadors no titulats.

D'un servei...	A un servei...
<b>Com s'ha de proveir l'orientació:</b>	
que se centra en la provisió.	que se centra en l'autoaprenentatge i en l'autoservei, amb nivells adequats d'assistència quan són necessaris.
que està controlat de forma centralitzada.	que està descentralitzat, però supervisat des d'un centre comú.
que és molt homogeni i no té en compte la diversitat dels clients.	que és diferenciat, dóna resposta a necessitats específiques.
que està segmentat per sectors.	que valora la col·laboració intersectorial.
que treballa amb els individus.	que maximitza el seu impacte treballant també amb grups
a disposició dels estudiants que són fora del pla d'estudis.	que inclou aspectes d'orientació en el currículum d'una manera planificada i ordenada.

Font: Cedefop; Sultana, 2004.

D'acord amb la síntesi anterior, sembla que els serveis d'orientació (serveis entesos com a provisió de l'acció orientadora i no tant com a model d'acció) tendeixen a diversificar-se quant als contextos —espais, recursos, mitjans i moments—, adreçant-se a tota la població, al llarg de tota la vida, amb un creixent protagonisme dels orientands i una especialització professionalitzadora continuada de les persones que proveeixen l'orientació, que també es diversifiquen.

Cal destacar la centralitat de l'orientació en les polítiques públiques i la seva regulació i avaluació continuada. L'orientació, com a visió o model, és quelcom central en el sistema educatiu, responsabilitat de l'administració pública amb la col·laboració d'altres agents. Respon també a una visió multidisciplinària dels processos de desenvolupament de les persones. S'adreça a tota la població, és important no només atendre les persones amb dificultats per clarificar el seu projecte, sinó també el conjunt de l'alumnat i de la ciutadania; té sentit

parlar d'orientació a la comunitat com també pensar en els grups que si bé no plantegen problemes acadèmics, poden estar igualment desorientats respecte al futur.

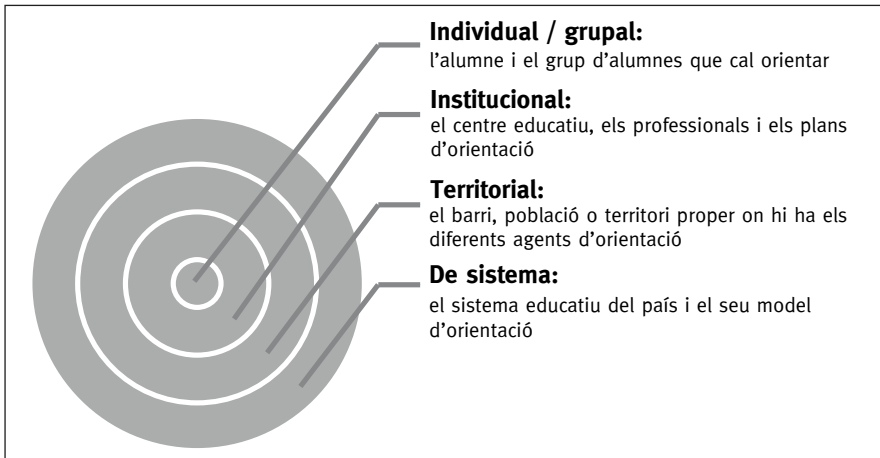
En relació amb els moments i contextos per orientar, sembla clar que cal superar les accions puntuals en moments de crisi o transició i considerar l'orientació al llarg de tota la vida des de la perspectiva de l'enfortiment de la ciutadania per al seu exercici actiu. Els contextos d'orientació, com ja s'ha esmentat, es diversifiquen amb l'aparició no només de nous escenaris sinó de la concepció de l'orientació com a quelcom omnipresent en escenaris molt diversos, com també a través dels entorns i xarxes virtuals. És important considerar el valor de les xarxes d'orientació al territori que articulin i coordinin l'acció orientadora de diversos agents.

En relació amb els agents o actors, a partir del lideratge de l'administració pública cal reconèixer i incorporar en el model altres agents i actors, com les organitzacions comunitàries, les entitats i organitzacions privades. En aquest context torna a ser rellevant destacar el paper del subjecte que cal empoderar per tal que sigui subjecte i agent de la seva orientació i també creador de continguts d'orientació. Els professionals de l'orientació han de tenir una formació inicial específica i també una formació continuada. Es destaca també, en el context de la col·laboració entre diferents agents, com cal que es professionalitzi l'orientació, al mateix temps que cal que participin altres agents d'altres categories professionals i amb altres itineraris formatius, amb la necessària distribució de rols i funcions que es complementen i que no s'han ni de solapar ni d'exercir-se per part d'un únic professional.

Finalment, s'assenyala la importància de la descentralització acompanyada d'un òrgan o centre comú regulador i supervisor. Aquesta supervisió i regulació cal fer-la en base a codis de conducta i estàndards de qualitat públics i reconeguts.



**Figura 2.**  
Els diferents nivells o perspectives en l'orientació



Font: Elaboració pròpia.

El desenvolupament d'un sistema d'orientació de qualitat ha de considerar quatre cercles concèntrics, tal com il·lustra la figura 2, segons si centrem l'anàlisi de l'orientació en el nivell individual, en l'institucional, en el territorial o en el del sistema en el seu conjunt. Aquest zoom en l'anàlisi dels models d'orientació ens ha de permetre centrar la mirada en els anomenats nivells micro —els individus i grups—, el nivell meso —els centres educatius i els seus territoris propers— i el nivell macro —el sistema educatiu, respectivament.

En el pla individual, cal considerar si l'orientació ha contribuït al desenvolupament global de l'alumne i a la generació d'un projecte personal, acadèmic i professional; si ha contribuït a la *promoció del seu creixement i desenvolupament*. Se superen així visions parcials o segmentades de la pràctica orientadora que considerava tradicionalment allò acadèmic, allò professional i allò personal com a esferes inconexes. L'orientació de qualitat considera la persona, l'alumne i el grup de manera sistèmica i en el centre de qualsevol acció orienta-

dora. La metàfora de l'organisme viu, complex, en creixement i interacció amb l'entorn és perfectament vàlida per considerar el context educatiu i orientador. No es pot deslligar el projecte professional del personal i del formatiu, com tampoc es pot deslligar la motivació i autoestima acadèmica de les expectatives i del nivell d'aspiracions de l'alumne per a després de l'ESO. Quan la motivació acadèmica (per la formació) minva, també disminueixen les aspiracions i expectatives de futur de l'alumne, afectant per tant les esferes professionals i personals. Quan s'orienta no es procura l'ajustament d'un alumne a una oferta formativa concreta o a una elecció vocacional concreta. Es contribueix a construir un projecte de vida; es contribueix a empoderar aquella persona per tal que prengui les regnes del seu futur.

En el pla acadèmic, ha de contribuir al *desenvolupament de les competències acadèmiques*: un dels pilars de l'orientació en el context de l'educació secundària és precisament l'acadèmic. L'orientació acadèmica és el nucli a partir del qual pot articular-se tot el procés orientador. Quan s'aconsegueix millorar el rendiment acadèmic s'ha fet una part significativa de la feina perquè aquesta acostuma a relacionar-se positivament i significativa amb la motivació professional, les ja esmentades expectatives i nivells d'aspiracions, així com amb la disposició per afrontar els desafiaments que es van plantejant. Orientar acadèmicament consisteix a procurar la familiarització amb l'aprenentatge, el desenvolupament del propi estil d'aprenentatge, el reforçament de la identitat com a alumne —estudiant—, aprenent el desenvolupament de la consciència i agència sobre les seves dificultats i fortaleses i a preparar-se per l'aprenentatge al llarg de la vida. L'orientació acadèmica de qualitat empodera l'alumne per esdevenir el protagonista i, per tant, és el principal agent i artífex del seu projecte d'estudi.

En el pla professional, esdevé una *ajuda en la presa de decisions i en les eleccions vocacionals*. La materialització de les decisions vocacio-

nals (l'elecció vocacional) va més enllà de triar una opció formativa postobligatòria i és resultat d'un procés orientador de llarg recorregut. Un sistema d'orientació de qualitat és aquell que ajuda tot l'alumnat a concretar progressivament el projecte professional, que vol dir l'opció formativa triada per a després de l'ESO, en primera instància, però sobretot, una idea d'itinerari de desenvolupament que va més enllà. Quan un percentatge significatiu de joves arriben al final de l'escolarització obligatòria sense projecte, alguna cosa ha fallat, no al llarg del darrer semestre, sinó al llarg de l'etapa. La presa de decisions es concreta en la tria d'estudis però és el resultat d'un procés a través del qual cada jove ha desenvolupat una certa consciència de les seves característiques, de les seves potencialitats, de les seves preferències, il·lusions i expectatives en relació amb l'entorn formatiu i professional i els seus requeriments i implicacions. Tot plegat concretat en un conjunt de decisions, temptatives primer, del que voldrà fer a curt i mitjà termini.

Des del punt de vista de la institució i de la xarxa territorial —el nivell *meso*, anomenat anteriorment—, l'orientació ha d'articular les *transicions educatives*; ja s'ha esmentat al capítol anterior que les transicions i els passos de nivell o de curs són moments sensibles per a l'orientació. Quan es passa de primària a secundària o quan es deixa la secundària obligatòria per afrontar un nou itinerari formatiu apareixen desafiaments, especialment per a la població més vulnerable però també per al conjunt de l'alumnat. També quan es canvia de nivell es produeixen situacions de potencial desestabilització i d'inseguretat que cal acompanyar i vetllar. Un sistema d'orientació de qualitat cuida els moments de transició com a cruïlles que cal preparar amb temps i que cal acompanyar per fer més fluids els processos educatius.

Un altre element clau de l'orientació és la lluita contra l'*exclusió i l'abandonament*. Com destacaven Dupriez, Dumay i Vause (2008), la segregació de l'alumnat i la seva distribució homogènia per nivells

de competència, o en funció d'altres variables de diferenciació, tendeixen a generar risc d'exclusió i de desafecció. Per contra, el treball per compondre grups diversos, heterogenis, amb esforços d'acompanyament i orientació de base individualitzada promou millors processos i resultats educatius. L'orientació acadèmica i professional de qualitat ha de treballar per a la prevenció de l'exclusió i l'abandonament, que comença per la composició dels grups classe i prossegueix amb el treball continuat sobre elements motivacionals i d'autoestima acadèmica, així com d'acompanyament individualitzat, al si de grups heterogenis. En considerar el sistema, cal analitzar fins a quin punt l'orientació ha fet més fluid el funcionament del sistema i, per tant, ha contribuït a la promoció educativa, el desenvolupament personal, acadèmic i social, concretat en una minva en l'abandonament, un increment en la continuïtat d'estudis i el desenvolupament d'una societat més justa i avançada en els seus indicadors d'equitat i progrés.

Finalment, com a síntesi, cal considerar si el sistema —nivell *macro*— ha contribuït a la *satisfacció de les necessitats d'orientació* (correspondència entre la necessitat i la provisió d'orientació i consell). Relacionat amb l'anterior, resulta clau verificar, per exemple, si el sistema d'orientació és present quan apareix la necessitat d'orientació. Cal notar, però, que la necessitat apareix molt abans que esdevingui un problema. Considerar que la necessitat d'orientació de l'itinerari vocacional, per exemple, apareix al final de l'ESO és fer tard en la major part dels casos. A quart d'ESO el que es manifesta és el problema de la desorientació; la necessitat apareix a l'inici de l'etapa. Quan les necessitats no es satisfan en el moment adequat esdevenen un problema i, per tant, s'agreugen i són més difícils de resoldre. Un sistema d'orientació de qualitat detecta les necessitats i les satisfà anticipant-se a l'aparició de problemes. Al mateix temps, ha de poder proveir i articular els recursos i les accions necessaris per quan, a pesar de tot, segueixen manifestant-se alguns problemes. Es desenvolupa, doncs, l'acció orientadora al llarg de tota l'etapa, per

contribuir al desenvolupament global i no a solucionar problemes puntuals.

## **CONTINGUTS, PRÀCTIQUES I AGENTS ORIENTADORS: UNA VISIÓ DE SÍNTESI**

L'orientació és una pràctica professional que es desenvolupa en paral·lel al procés instructiu o formatiu als centres educatius i també a través d'altres activitats i escenaris en els quals es mou l'alumne. En aquest procés col·laboren diferents agents —professionals o no—, que contribueixen que cada alumne vagi desenvolupant un projecte de formació i un projecte professional.

La taula següent recull els principals elements relacionats amb la pràctica de l'orientació professional i vol ser una síntesi introductòria que ha de facilitar la comprensió de la resta del document. No recull la literalitat de tots els elements possibles, però sí els més importants. Cadascuna de les caselles podria desglossar-se més però potser perdria potència de síntesi.

Al llarg de l'estudi alguns dels conceptes es desenvolupen i es concreten. Cal tenir en compte que la taula no expressa necessàriament relacions entre caselles en sentit horitzontal.

Taula 4.

## Agents orientadors, pràctiques i continguts de l'orientació (síntesi)

<b>Agents</b> <i>Qui participa en l'orientació de l'alumnat?</i>	<b>Pràctiques</b> <i>Com orientem l'alumnat?</i>	<b>Continguts</b> <i>Què treballam quan orientem?</i>
<p>Alumne: és el centre del procés. Protagonista i coresponsable de la seva orientació. Col·labora en l'orientació dels companys (orientació entre iguals).</p> <p>Exalumnos: són sovint referents per a l'alumnat. El testimoniatge i relat de les seves trajectòries són mot apreciats.</p>	<p>Activitats puntuals: es fan puntualment, una o poques vegades cada curs: xerrades, visites, fires, exposicions, debats.</p> <p>L'entrevista: és la tècnica bàsica de l'orientació individual. S'acostuma a fer entre professor o tutor i alumne, i entre els primers i la família. Poques vegades es fa de manera tripartida: alumne, professor o tutor i família.</p>	<p>Autoconeixement i autoestima: procés mitjançant el qual l'alumne aprèn sobre les seves pròpies característiques, forteses i febleses (autoconcepte), i assigna una valoració a aquestes característiques que el fan sentir-se més o menys bé amb si mateix.</p> <p>Motivació i atenció: activadors de l'aprenentatge. Sense motivació o atenció no s'aprèn. L'orientació ajuda a desenvolupar aquests activadors a l'aula o amb activitats complementàries.</p>
<p>Família: és l'agent socialitzador primari, exerceix una influència cabdal que pot estar esbiaixada si no disposa d'informació.</p>	<p>Els tests: qüestionaris estandaritzats de mesura psicològica, normalment s'administren per verificar les aptituds, la personalitat i les preferències vocacionals de l'alumne. Requereixen de personal especialitzat i autoritzat per administrar-los i interpretar-los.</p>	<p>Tècniques i hàbits d'estudi: el contingut més clàssic d'orientació acadèmica. Permet a l'estudiant aprendre a aprendre a través de les estratègies específiques que cada assignatura reclama. Inclou també la regularitat o constància en l'aplicació de les tècniques i aspectes de gestió i coordinació de l'estudi.</p>
<p>Professorat: orienta a través de les seves classes, sovint de manera informal; és clau per definir el projecte formatiu i professional en aquells alumnes interessats pel seu àmbit o assignatura.</p>	<p>Qüestionaris: conjunt de preguntes, a diferència dels tests, no sempre estandaritzats que poden ser autoadministrats pels mateixos alumnes o per tutors o professors. Ajuden a perfilar característiques de l'alumne o a identificar forteses, febleses...</p>	<p>Coneixement de l'entorn: supera l'anomenada informació professional. El coneixement de l'entorn és una competència que permet a l'alumne tenir coneixement de l'oferta formativa, laboral i d'altres activitats que ofereix l'entorn en què es belluga.</p>

<p><b>Agents</b> <i>Qui participa en l'orientació de l'alumnat?</i></p>	<p><b>Pràctiques</b> <i>Com orientem l'alumnat?</i></p>	<p><b>Continguts</b> <i>Què treballam quan orientem?</i></p>
<p>Tutors: responsables d'un grup classe, interlocutors del centre amb les famílies del grup classe. Porten el pes de l'orientació. Un tutor per cada grup classe.</p>	<p>Guies: material d'orientació que, a més de possibles qüestionaris o escales, presenta suggeriments i propostes per definir o ajudar a definir allò que cal fer (tria d'estudis, tria de professions, millora de les tècniques d'estudi...). Sovint es tracta d'un material que pot ser utilitzat de manera autònoma per l'usuari.</p>	<p><b>Maduresa vocacional:</b> estadi de consolidació de les eleccions acadèmiques i professionals en què l'alumne té una elevada comprensió de les pròpies característiques, de les ofertes, exigències i oportunitats de l'entorn, fruit de la seva experiència i activitat. Li permet triar amb consciència i estabilitat.</p>
<p>Orientador: professional específic de l'orientació. Atén casos individuals complexos i col·labora amb el professorat i la direcció a l'hora de definir i impulsar projectes d'orientació al centre. D'un a tres professionals per centre.</p>	<p>Programes d'orientació: proposta estructurada que parteix d'uns objectius, unes estratègies i activitats per treballar algun aspecte de l'orientació. Normalment són aplicats pel professorat, pel tutor o per l'orientador.</p>	<p><b>Projecte formatiu:</b> anticipació de les intencions de l'alumne quant a tria del seu itinerari formatiu obligatori i postobligatori. Es tracta d'un projecte temptatiu, revisable i modificable, que permet anticipar i preparar allò que hom vol fer amb la seva formació.</p>
<p>Professionals externs al centre: col·laboren prestant serveis d'orientació al centre (EAP o gabinets d'orientació) o en els seus serveis adreçats a la ciutadania (serveis locals d'ocupació, serveis de joventut...).</p>	<p><b>Infusió curricular:</b> també anomenat integració de l'orientació en el currículum. Aplicació de programes, guies i activitats d'orientació durant les hores ordinàries de les assignatures, no en l'hora setmanal de tutoria, sinó en cadascuna de les assignatures. Mentre es fa matemàtiques o llengua o història s'introdueixen continguts d'orientació acadèmica o professional.</p>	<p><b>Projecte professional:</b> anticipació de les intencions laborals o professionals. Implica visualitzar escenaris professionals de futur satisfactoris i articular l'autoconeixement a través de conèixer les pròpies competències personals, acadèmiques i professionals, el projecte formatiu, els suports disponibles i les accions que caldrà fer per apropar-se a l'escenari professional desitjat.</p>

Font: Elaboració pròpia.





## 2 L'orientació a l'ESO a Catalunya



## **QUÈ I COM S'ORIENTA?**

La informació sobre l'estat de l'orientació a Catalunya prové del buidatge dels qüestionaris adreçats a direccions de centre, orientadors i tutors dels centres de secundària, tal com es descriu a l'apartat relatiu a la metodologia de l'estudi (tercer apartat de la introducció).

### **Orientació acadèmica a través d'entrevistes, xerrades i visites**

Els continguts d'orientació acadèmica als centres es desenvolupen a partir de múltiples estratègies. La majoria de continguts es desenvolupen a partir de l'entrevista, si bé també, de manera puntual i amb tot el grup classe, a partir de visites o xerrades. Els continguts d'orientació acadèmica que es treballen de manera més integrada a les assignatures ordinàries són les tècniques i hàbits d'estudi i, en menor mesura, la millora i atenció de la concentració i el clima de l'aula (taula 5).

S'observa també que les activitats puntuals en gran grup són més comunes als centres públics que als concertats. En canvi, els concertats tendeixen a emprar estratègies de treball més individualitzades com les entrevistes i els assessoraments individuals. Les entrevistes, tal com es va posar de manifest en les entrevistes en profunditat, són l'estratègia central sobre la qual pivota l'orientació als centres concertats.

**Taula 5.**  
**Metodologies emprades per treballar continguts d'orientació acadèmica**

	Activitat individual (entrevista)		Activitats en grup puntuals (xerrades, visites...)		Activitats en grup integrades a les assignatures ordinàries		No es treballa					
	Gl.	Púb.	Priv.	Gl.	Púb.	Priv.	Gl.	Púb.	Priv.			
Accollida d'alumnat de nova incorporació*	77,6%	44,0%***	56,0%***	49,7%	57,5%*	42,5%*	28,6%	37%***	63%***	0,6%	0%	100%
Tècniques i hàbits d'estudi	35,1%	33,6%***	66,4%***	42,5%	48,2%	51,8%	60,2%	51%	49%	0%	0%	0%
Elecció d'itineraris i especialitats	69,3%	42,6%***	57,4%***	62,1%	55,5%*	44,5%*	17,1%	30,9%***	69,1%***	0,6%	0%	100%
Millora de l'autoestima i motivació acadèmica	73,6%	44,7%***	55,3%***	50,9%	53,7%	46,3%	21,1%	41,2%	58,8%	0,9%	33,3%	66,7%
Accollida de famílies de l'alumnat que s'incorpora	84,2%	45%***	55%***	40,1%	60,5%**	39,5%***	1,9%	50%	50%	0,6%	0%	100%
Millora de l'atenció, concentració i clima d'aprenentatge	44,4%	38,5%***	61,5%***	54%	47,7%	52,3%	43,2%	46,8%	53,2%	0,9%	66,7%	33,3%

Nivells de significació estadística: \*P= < 0,05 / \*\* P= < 0,005 / \*\*\*P= < 0,0005 indiquen la probabilitat d'equivocar-se en dir que els dos percentatges comparats són diferents, en aquest cas, una P= < 0,05 indica que hi ha un 5% de possibilitats d'equivocar-se en dir que els centres públics i privats són diferents.

Font: Elaboració pròpia.

24 enquestats han declarat realitzar altres activitats d'orientació relacionades amb l'autoconeixement (6), l'atenció individualitzada (4) o altres activitats puntuals, de treball amb institucions externes o amb els tècnics d'integració social (TIS) (14).

Els continguts d'orientació acadèmica més tradicionals —els hàbits i tècniques d'estudi i la millora de l'atenció i el clima de l'aula— es troben més integrats al currículum. Segurament perquè són inherents o més propers al desenvolupament de la tasca docent ordinària i esdevenen processos educatius més integrats en el dia a dia de les assignatures i del currículum.

## **L'orientació professional segueix fora del currículum**

Tots els continguts de l'orientació professional es treballen essencialment a través de l'entrevista, especialment l'elecció dels itineraris i la presa de decisions sobre optativitat i especialitats, la maduresa vocacional (consistència en l'elecció de la professió de futur) i la identificació dels interessos professionals. Els continguts bàsics de l'orientació professional, l'autoconeixement, l'autoconcepte i la millora de la motivació i l'autoestima professionals, també es treballen a partir d'entrevistes individuals en menor mesura. També s'empren altres estratègies com les visites i les xerrades per treballar aquests continguts, especialment en el cas de la informació professional.

El contingut que menys es treballa són les estratègies d'inserció al mercat laboral, especialment als centres concertats.

Les activitats d'orientació professional difereixen, quant a la metodologia, segons la titularitat del centre. Als centres concertats predomina el que podríem anomenar *l'orientació al client* en forma d'atenció individual en gairebé tots els continguts considerats, i als públics predominen les accions grupals, que, a més, solen estar recollides al Pla

**Taula 6.**  
**Metodologies emprades per treballar continguts d'orientació professional**

	Activitat individual (entrevista)			Activitats en grup puntuals (xerrades, visites...)			Activitats en grup integrades a les assignatures ordinàries			No es treballa		
	Gl.	Púb.	Priv.	Gl.	Púb.	Priv.	Gl.	Púb.	Priv.	Gl.	Púb.	Priv.
Informació professional	63,4%	45,6%*	54,4%*	75,2%	54,5%*	45,4%*	12,1%	28,2%***	71,8%**	0,3%	100%	0%
Elecció d'itinerari	75,8%	45,4%***	54,5%**	55,6%	60,3%***	39,7%***	8,1%	15,4%***	84,6%***	0,3%	100%	0%
Maduresa vocacional	71,4%	44,8%***	55,2%**	46,6%	56,7%*	43,3%*	8,1%	30,8%*	69,2%*	1,9%	50%	50%
Interessos professionals	66,1%	44,1%***	55,9%**	50,3%	53,7%	46,3%	9%	31%*	69%*	1,2%	25%	75%
Autoconeixement i autoconcepte	58,4%	44,1%*	55,9%*	38,8%	53,6%	46,4%	10,6%	38,2%	61,8%	1,6%	60%	40%
Motivació i autoestima professionals	59,3%	41,4%***	58,6%***	37,3%	53,3%	46,7%	15,2%	38,8%	61,2%	2,8%	66,7%	33,3%
Inserció al mercat laboral	39,8%	50%	50%	46%	56,8%*	43,2%*	13,4%	44,2%	55,8%	11,8%	26,3%***	73,7%***

\* P = < 0,05 / \*\* P = < 0,005 / \*\*\* P = < 0,0005.

Font: Elaboració pròpia.

d'Acció Tutorial del centre, com informació professional sobre itineraris, oferta formativa i sortides professionals.

A diferència d'alguns dels continguts clàssics de l'orientació acadèmica, com tècniques d'estudi, atenció i clima a l'aula, la integració curricular dels continguts de l'orientació professional és minoritària en el conjunt d'activitats considerades (vegeu taula 6).

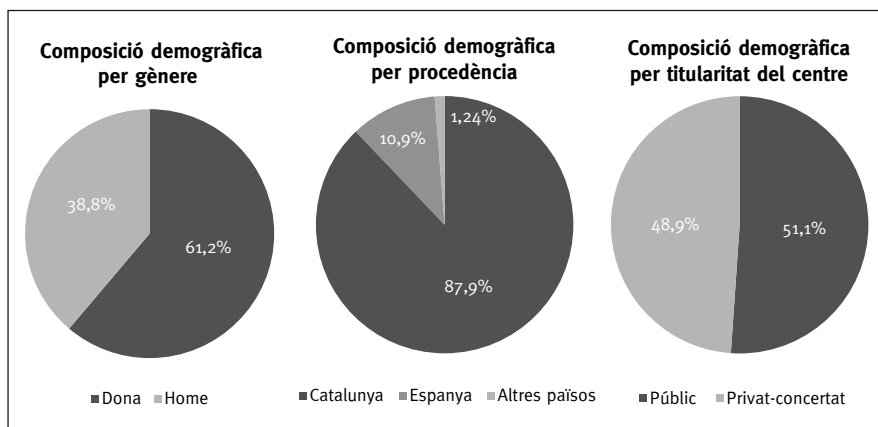
## QUI ORIENTA?

### El perfil dels enquestats: majoritàriament, dones amb llarga experiència

Dels 322 participants que han respost l'enquesta, un 61,2% són dones. El 51,6% treballa al sector públic i el 49,4% al sector concertat. La mostra enquestada és majoritàriament nascuda a Catalunya (88%), el 10,87% de la resta d'Espanya i un 1,24% d'altres països.

#### Gràfic 1.

Composició demogràfica dels professionals



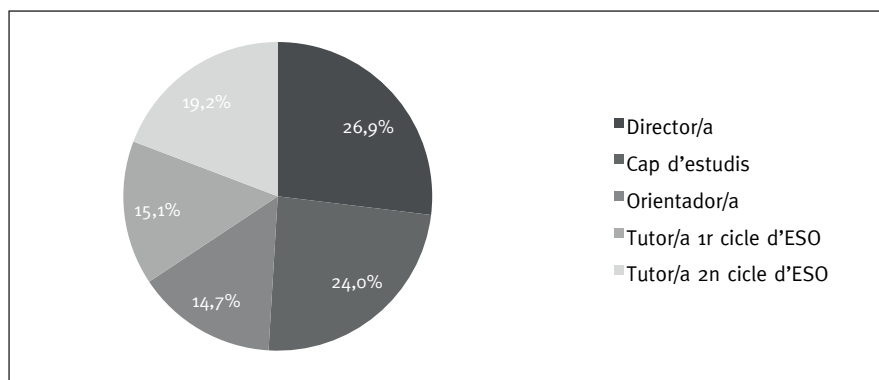
Font: Elaboració pròpia.

Gairebé la meitat dels enquestats tenen 50 anys o més. Hi ha un elevat percentatge de professionals en la franja de 50 a 59 anys (especialment, càrrecs directius), seguida de la de 40 i 49 anys, situant la mitjana d'edat en els 47,43 anys. Presenten una situació contractual homogènia sense diferències significatives en termes d'estabilitat laboral (90,3% de contractes indefinits). La mitjana d'experiència prèvia és de 21,5 anys i més d'un decenni (14,30 anys) d'antiguitat al centre.

En relació amb el càrrec des del qual van contestar les preguntes del qüestionari, un 26,9% eren directors, un 24% cap d'estudis, un 14,7% orientadors, un 15,1% tutors de primer cicle i un 19,2% tutors de segon cicle (vegeu gràfic 2). Cal assenyalar que gairebé la meitat dels enquestats (48%) van declarar altres responsabilitats (dos o més) a part de la principal, relacionada amb els projectes del centre, els departaments o les comissions ordinàries i extraordinàries; un tutor o tutora, a més de fer aquesta tasca, pot formar part d'una comissió o tenir responsabilitats al seu departament, per exemple.

## Gràfic 2.

Composició de qüestionaris respostos segons el perfil professional



Font: Elaboració pròpia.



La distribució de càrrecs en funció de la titularitat és força homogènia, amb una representació lleugerament superior d'orientadors i tutors de 1r cicle de centres públics, i tutors de 2n cicle de centres concertats. El percentatge de dones és lleugerament superior en tots els càrrecs, i de manera rellevant en el càrrec d'orientadora (76,10%).

En relació amb la formació inicial, tots els enquestats disposen d'una llicenciatura o bé d'una diplomatura, compliment legal per accedir a la docència a secundària. Les llicenciatures són de l'àrea de Lletres majoritàriament (43,2%), Ciències Experimentals (23,63%), i en menor percentatge de Pedagogia i Psicopedagogia (9,6 i 8,1, respectivament). De manera complementària, un 40% declara tenir el certificat d'aptitud pedagògica (CAP) i en menor percentatge (2,5%), en els últims dos anys, el Màster de Secundària (temps que porta en vigència el màster). Un percentatge marginal (3,3%) ha fet formació de tercer cicle i formació transversal relacionada amb l'aprenentatge i perfeccionament d'idiomes.

En relació amb la formació continuada, la major part de la mostra enquestada (72%) declara haver participat en variades modalitats de formació permanent i en accions d'assessorament en orientació acadèmica i professional des que van finalitzar la formació inicial. A mesura que s'incrementa el segment d'edat, augmenta de manera significativa la participació en accions de formació continuada relacionades amb l'orientació. Un 90% dels enquestats de 60 anys o més diuen haver-hi participat en el darrer quinquenni, en contraposició amb els de 30 anys, en què només un 25% diu haver-hi participat en el mateix període. La intensitat d'aquesta formació continuada en els darrers cinc anys ha estat força desigual: la meitat de la mostra (50%) ha realitzat al voltant de 20 hores de formació, tot i que un altre terç declara no haver superat les 10 hores de formació en orientació. Cal destacar que hi ha un 28% dels professionals de secundària enquestats que no han seguit, en el darrer quinquenni, cap curs de formació permanent relacionat amb l'orientació, encara

que poden haver-se format o actualitzat professionalment en altres qüestions.

En síntesi, els professionals dels centres són majoritàriament personal estable, amb anys d'experiència, que desenvolupen diverses responsabilitats al centre a més de les vinculades amb la tutoria i l'orientació. Es tracta, doncs, d'una mostra majoritàriament feminitzada i força envellida (tenint en compte l'acabament de l'edat laboral), amb poca mobilitat laboral i amb una llarga experiència professional en l'àmbit docent però poca formació en matèria d'orientació.

## **Tots coincideixen: els tutors porten el pes de l'orientació**

**El tutor porta el pes i el professorat hi té un paper discret, centrat a l'aula**

Els tutors són els responsables del seguiment d'un grup classe, són els principals interlocutors amb les famílies d'aquell alumnat i coordinen l'equip docent de l'esmentat grup.

L'orientador —o professor d'orientació— dedica la meitat del seu temps al centre a l'atenció directa a l'alumnat —a través de l'atenció individual o a través de la docència en àmbits afins al seu perfil—, i l'altra meitat del seu temps a l'assessorament o suport tècnic a la comunitat: professorat, equips i famílies.

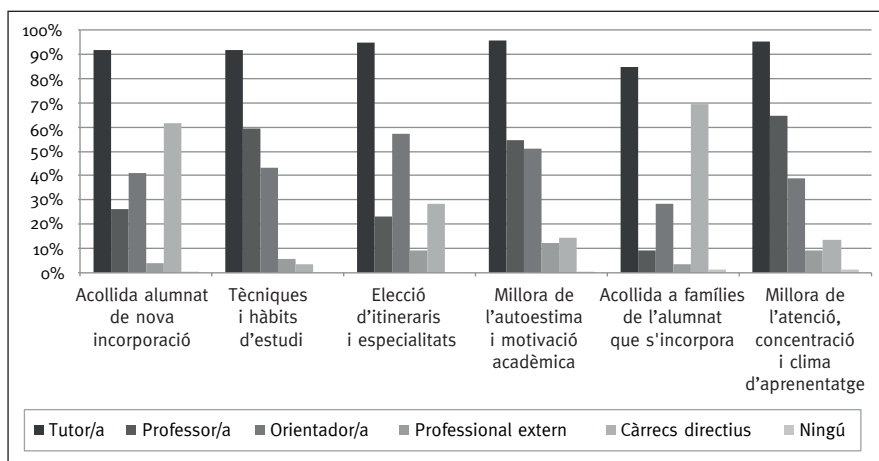
Els professionals externs al centre, que poden ser: equips d'assessorament psicopedagògic (EAP), per a la xarxa pública majoritàriament; gabinets d'orientació o atenció psicopedagògica —en el cas d'alguns centres concertats—, o serveis municipals que fan accions d'orientació —com els serveis de joventut o de promoció econòmica dels ajuntaments—. Aquests professionals atenen més d'un centre, ja que no formen part de la plantilla d'un centre, sinó que operen en base al territori. La seva intervenció es fa de manera més o menys puntual, en funció de demandes o necessitats dels centres.

Els tutors assumeixen més del 80% dels continguts d'orientació acadèmica i professional, especialment als centres concertats. La responsabilitat del tutor de treballar l'acollida a les famílies i alumnat de nova incorporació és compartida amb el director, mostrant la complementarietat, col·laboració i/o el possible solapament de tasques i funcions relacionades amb l'orientació acadèmica (gràfic 3).

En el cas dels tutors hi ha una percepció força homogènia per part de tots els càrrecs sobre el seu alt grau d'implicació en les activitats d'orientació acadèmica. El seu rol és valorat de la mateixa manera per tots els càrrecs, a excepció del treball sobre l'autoestima professional i les estratègies del mercat de treball, en què els càrrecs directius tendeixen a sobredimensionar la seva tasca en aquestes activitats, mentre que l'orientador li reconeix un menor protagonisme, inferior al que els mateixos tutors s'autoatribueixen.

### Gràfic 3.

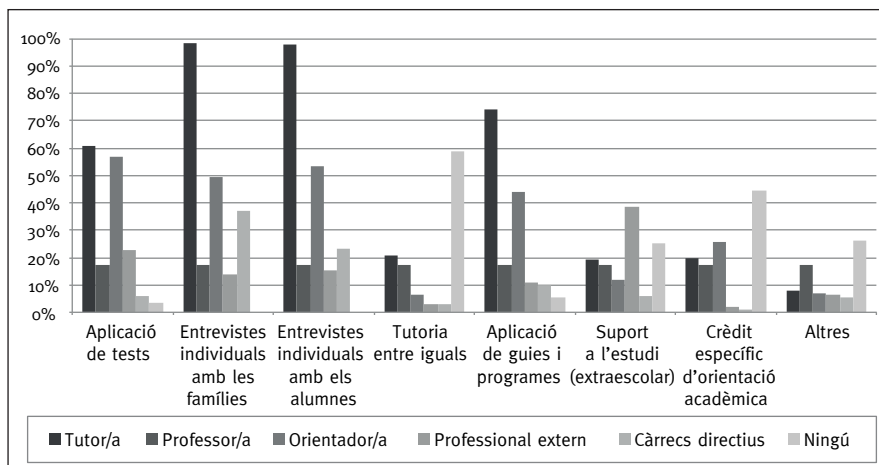
Perfils professionals que treballen els diferents continguts d'orientació acadèmica



Font: Elaboració pròpia.

## Gràfic 4.

Perfils professionals que desenvolupen cada acció d'orientació acadèmica



Font: Elaboració pròpia.

Els tutors assumeixen bona part de les entrevistes d'orientació acadèmica amb l'alumnat i les famílies (la visió d'aquest rol és compartida per tots els càrrecs) i les activitats relacionades amb el suport a l'estudi (extraescolars). En general hi ha també força consens entre els enquestats respecte a les tasques i activitats d'orientació professional que desenvolupa el professor.

**L'orientador està present i dóna suport puntual i els professionals externs donen suport a l'estudi**

L'orientador, igual que el tutor, assumeix un major protagonisme en les activitats d'aplicació de test i de guies i programes d'orientació, en les entrevistes amb l'alumnat i les famílies i, de manera menys habitual, en el crèdit específic d'orientació acadèmica.

L'orientador també juga un rol important en els continguts relacionats amb la informació i els interessos professionals, la maduresa vocacio-

nal, l'elecció d'itineraris, la motivació i l'autoestima, l'autoconeixement i el mercat de treball, amb més presència als centres públics que als concertats, ja que molts dels segons no disposen d'aquesta figura, que és normativa als centres públics.

La major part de les tasques de l'orientador, com les del professional extern, difereixen significativament en funció de la titularitat del centre. El professional extern sol assumir més tasques relacionades amb el suport a l'estudi —especialment als centres concertats— i té menys protagonisme en les altres activitats, com en l'aplicació de tests i en les entrevistes a família i alumnat. Als centres públics, en canvi, ambdós perfils tenen un major protagonisme en les activitats d'orientació acadèmica.

Quant a les activitats que desenvolupa l'orientador, les percepcions dels professionals no són coincidents. Els orientadors manifesten un major protagonisme en l'aplicació de tests i en les entrevistes a famílies i alumnat, molt per sobre del que els altres càrrecs (especialment els tutors) els reconeixen. Les percepcions de l'orientador i de la direcció van en sentit concordant, però no les percepcions de la resta de professionals, que presenten valoracions més baixes en la seva percepció de les tasques de l'orientador en les activitats considerades. Els tutors de 2n són més crítics amb la tasca desenvolupada pels orientadors: reconeixen menys funcions i protagonisme en l'orientació del que els mateixos orientadors s'atribueixen. Cap d'estudis i tutor de primer mantenen percepcions força similars en relació amb la tasca de l'orientador.

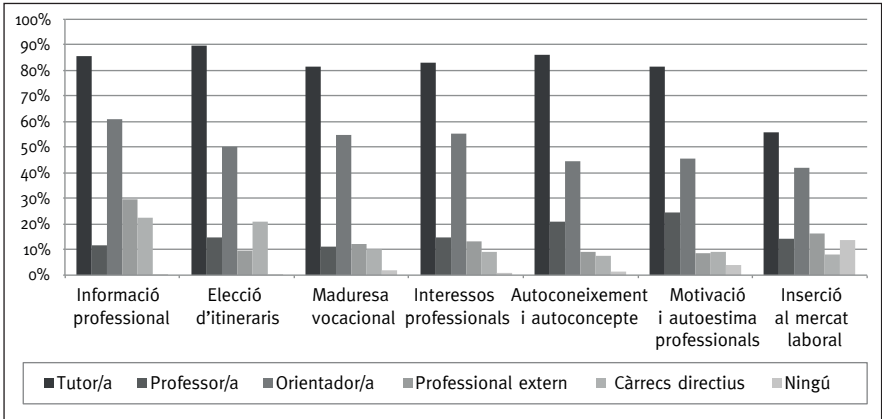
Tots els professionals enquestats coincideixen en el rol del professional extern pel que fa a les diferents tasques d'orientació professional, essencialment vinculat amb les xerrades i, en menor mesura, amb les visites.

### **Els càrrecs directius fan entrevistes i acollides**

Els càrrecs directius es dediquen principalment a la realització d'entrevistes tant a l'alumnat com a les famílies. S'evidencia, però, un des-

### Gràfic 5.

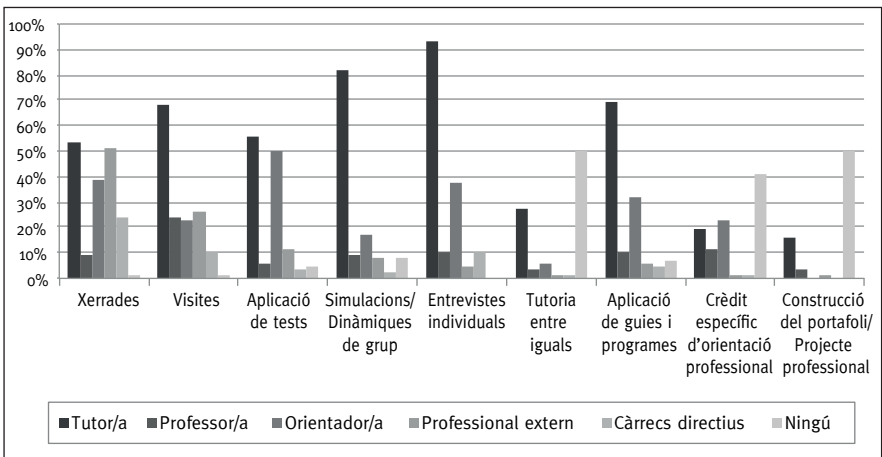
Perfils professionals que treballen els diferents continguts d'orientació professional



Font: Elaboració pròpia.

### Gràfic 6.

Perfils professionals que desenvolupen les diferents accions d'orientació professional



Font: Elaboració pròpia.

acord significatiu en les percepcions que tenen els diferents càrrecs respecte a l'atribució de les activitats d'orientació acadèmica i professional. Tant director com cap d'estudis manifesten realitzar més activitats d'orientació acadèmica, sobretot les relacionades amb entrevistes a família i alumnat, i orientació professional, amb l'elecció d'itineraris i especialitats i en l'acollida a l'alumnat i famílies. La resta de càrrecs del centre els reconeixen l'exercici d'aquestes activitats orientadores.

La percepció de la participació dels càrrecs directius (director i cap d'estudis) en activitats d'orientació professional és més elevada respecte a la que tenen els altres professionals en relació amb la informació professional, la maduresa vocacional i la identificació dels interessos professionals i realització de visites. Diuen assumir un percentatge major d'activitats que el que els altres càrrecs els reconeixen.

En el cas de les visites, el director s'atribueix més participació de la que la resta de càrrecs li reconeixen.

### **Allò que gairebé ningú no assumeix**

En relació amb les accions d'orientació acadèmica, quasi la meitat dels professionals enquestats afirmen que ningú assumeix les tasques de tutoria entre iguals (65,5%) ni del crèdit específic d'orientació (54%), que, de fet, declaren que no es fa a la majoria de centres, amb un percentatge de centres concertats significativament superior (vegeu gràfic 4).

Quant a les percepcions dels professionals en relació amb qui treballa els continguts d'orientació acadèmica s'evidencia, novament, un desacord significatiu entre les respostes proporcionades pels diferents col·lectius enquestats.

### **Les famílies són actives en l'acció orientadora dels centres**





Els professionals dels centres educatius tenen una visió positiva del rol de les famílies respecte a la implicació en les accions d'orientació

als centres. La gran majoria (80%) reconeix la seva implicació en les tasques relacionades amb l'orientació i el desenvolupament dels seus fills. Aquesta situació es descriu als estadis 3 i 4 en la rúbrica que descriu una alta implicació de les famílies en el procés orientador dels seus fills, tal com s'explica a la taula 7. Tanmateix, hi ha un 20% d'enquestats que declara que les famílies participen en l'orientació de manera molt perifèrica, bé mantenint contacte amb el centre quan hi ha alguna dificultat o assumint la supervisió del fill o filla sense dialogar amb l'equip docent. Vegeu estadis 1 i 2, corresponents als nivells de menys implicació en el procés orientador.

Un percentatge significativament més elevat dels enquestats de centres concertats consideren que les famílies s'impliquen i col·laboren amb el centre —estadi corresponent al nivell més avançat de la rúbrica—. Un de cada cinc enquestats dels centres públics considera que les famílies no estan vinculades als processos d'orientació.

## Taula 7.

### Implicació de les famílies en el procés orientador

Estadis	Estadi inicial (ajustament)	Estadi de desenvolupament (ajustament actiu)	Estadi d'aprofundiment (desenvolupament educatiu)	Estadi sistèmic (desenvolupament global)	
Dimensions					
Participació de les famílies	(1) Les famílies reben informació quan hi ha alguna dificultat o problema.	(2) Les famílies controlen i supervisen el rendiment del seu fill.	(3) Les famílies controlen i supervisen el rendiment del seu fill i, a més, dialoguen amb l'equip docent del centre (tutor i professors del seu fill).	(4) Les famílies supervisen i acompanyen el seu fill en el procés de desenvolupament, dialogant i col·laborant amb el centre.	Total
General	13,4%	6,6%	42,1%	37,9%	100%
Públic	19,9%	7,5%	41,8%	30,8%	100%
Concertat	6,9%	5,6%	42,4%	45,1%	100%

Font: Elaboració pròpia.



Les visions dels enquestats estan força fragmentades, amb diferències significatives entre els càrrecs. A partir de les respostes s'observen diferents rols en la relació família-escola des d'un punt de vista del procés orientador:

El 42,1% afirma que les famílies mantenen un rol dialogant amb l'equip docent i assumeixen la supervisió del rendiment educatiu del fill. Aquesta relació família-escola sembla que seria més habitual als centres concertats que als de titularitat pública.

Un 37,9% considera la relació família-escola des d'un context global de participació en què les famílies s'impliquen al centre, dialogant i col·laborant-hi directament. I assumeixen també les tasques de supervisió i d'acompanyament dels fills.

Un 13,4% dels enquestats manifesten que les famílies adopten un rol més assistencial, amb una baixa o nul·la participació en les accions d'orientació de l'escola, limitant-se a rebre informació quan hi ha alguna dificultat o algun problema. Aquesta visió estaria més representada pels centres de titularitat pública que pels de la privada.

Un percentatge menor (6,6%) dels enquestats afirma que la família es responsabilitza de la supervisió i del seguiment educatiu del fill, però amb molt poca o nul·la proximitat amb el centre, fet que dificulta qualsevol acció coordinada en vistes al desenvolupament global de l'alumnat.

Tres quartes parts dels professionals enquestats manifesten que les famílies supervisen el rendiment dels seus fills i dialoguen i col·laboren amb el centre. Una mica més d'un terç dels tutors de primer curs enquestats mostren una percepció que la participació de les famílies és més assistencial (amb contactes poc regulars amb el centre i només sota demanda, quan hi ha algun problema o dificultat), i que es redueix a la supervisió del rendiment. Aquesta visió contrasta amb la que tenen la resta de càrrecs.

## EN QUIN CURS I EN QUIN HORARI ES FA L'ORIENTACIÓ?

### L'entrada a l'ESO: composició dels grups i atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat és una estratègia que requereix actuacions específiques per al conjunt del centre per poder donar resposta a les diferents necessitats de l'alumnat. L'organització de l'atenció a la diversitat es concreta en un conjunt de mesures i actuacions que haurien d'afavorir les oportunitats d'aprenentatge, com la millora del rendiment i de l'autoestima acadèmica, i el desenvolupament global de l'alumnat, ambdós aspectes cabdals en l'orientació educativa. Una de les maneres de considerar com s'atén la diversitat és analitzar de quina manera es fan les agrupacions de l'alumnat i quins criteris s'empren. La configuració dels grups pot condicionar l'accés a l'orientació, les estratègies i continguts de l'orientació i també el desenvolupament de diferents itineraris al llarg de l'etapa.

En aquest cas, els professionals enquestats declaren diferents mesures d'atenció a la diversitat. La majoria (80%) fan grups classe heterogenis. Gairebé una quarta part (22,6%) de la mostra fa desdoblaments heterogenis en funció de les necessitats i dels objectius educatius, no necessàriament limitats a les matèries instrumentals o segons rendiment, sinó sempre que, d'acord amb el projecte i els recursos, el centre ho consideri oportú, amb més incidència d'aquesta estratègia als centres concertats. Un 17,4% dels participants enquestats fa els desdoblaments heterogenis només per a les matèries instrumentals (vegeu taula 8).

Gairebé la meitat de la mostra, el 47%, declara fer els desdoblaments en les matèries instrumentals en funció del rendiment de l'alumnat, i un 13% configura els grups classe directament a partir del nivell de rendiment de l'alumnat.

**Taula 8.**

Percepció de l'atenció a la diversitat segons la titularitat del centre i segons el càrrec ocupat

Estadis	Estadi inicial (ajustament)	Estadi de desenvolupament (ajustament actiu)	Estadi d'aprofundiment (desenvolupament educatiu)	Estadi sistèmic (desenvolupament global)	
Dimensions	☹	☺	☺	☺☺	
Quines estratègies utilitza el centre per atendre la diversitat?	(1) Grups classe per nivells de rendiment	(2) Grups classe heterogenis i desdoblaments homogenis en instrumentals	(3) Grups classe heterogenis i desdoblaments heterogenis en instrumentals	(4) Grups classe heterogenis i desdoblaments heterogenis	Total
General	13%	47%	17,4%	22,6%	100%
Públic	19%	44,5%	19%	17,5%	100%
Concertat	6,8%	49,6%	15,8%	27,8%	100%

Font: Elaboració pròpia.

Tot i que majoritàriament els grups classe són heterogenis, segueix essent motiu d'anàlisi i reflexió el fet que un 13% dels centres de la mostra declaren fer grups classe homogenis, separats per nivell de rendiment; aquesta pràctica és més freqüent als centres públics que als concertats. Tanmateix, per analitzar aquesta dada amb més precisió caldria disposar de les dades sociodemogràfiques dels centres i considerar variables com el nivell d'estudis i el nivell socioeconòmic dels entorns familiars.

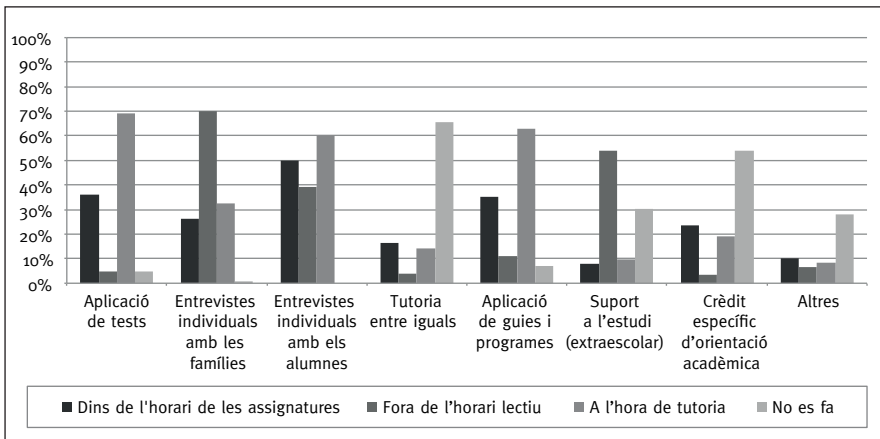
## L'orientació acadèmica i professional a l'hora de tutoria

L'anàlisi de la franja horària en què es desenvolupen les diferents accions d'orientació acadèmica depèn de les característiques de cada acció i, en alguns casos, de la titularitat del centre. Els tests majoritàriament s'apliquen a l'hora de tutoria, igual que l'aplicació de guies i

programes. Les entrevistes individuals amb les famílies solen desenvolupar-se, principalment, fora de l'horari lectiu, igual que les activitats de suport a l'estudi. En canvi, no sorprèn que les entrevistes amb l'alumnat siguin dins de l'horari lectiu (ja sigui en l'horari de les assignatures o a l'hora de tutoria) per la concurrència de l'alumnat i el professorat. Es posa de manifest que les accions més avançades d'orientació, com podrien ser la tutoria entre iguals o la realització de crèdits específics d'orientació, són encara pràctiques minoritàries, ja que més de la meitat de la mostra declara no treballar-les (gràfic 7).

### Gràfic 7.

Franges horàries en què es desenvolupa cada acció d'orientació acadèmica



Font: Elaboració pròpia.

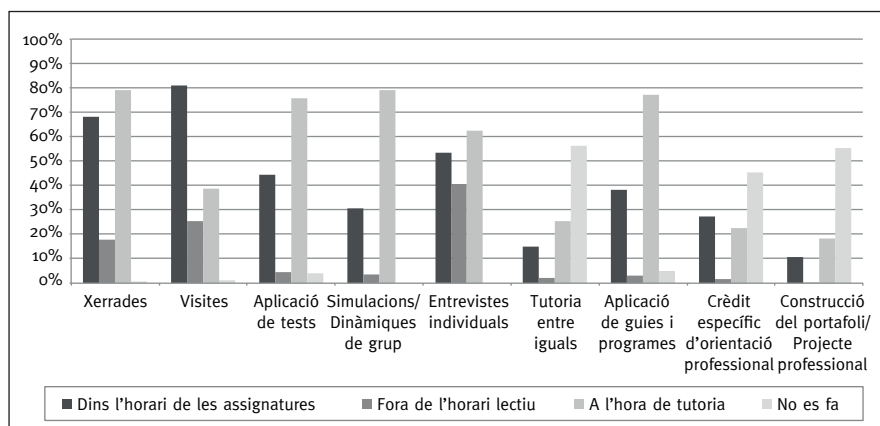
54 enquestats han reportat altres activitats d'orientació acadèmica que es divideixen en les visites a centres d'ensenyament postobligatori o a recursos de formació ocupacional (19 enquestats), les xerrades amb exalumnes o professionals de diferents sectors (19 enquestats), el seguiment individual d'alumnes (7 enquestats) o altres activitats (9 enquestats).

L'orientació professional es desenvolupa principalment a l'hora de tutoria, si bé en alguns casos depèn del tipus d'activitat i de la titularitat

del centre. L'aplicació dels tests, les dinàmiques de grup i simulacions i les guies d'orientació professional es concentren majoritàriament a l'hora de tutoria, i en un percentatge menor en horari lectiu, essent els centres concertats els que utilitzen més aquesta franja horària en el cas dels tests. Les entrevistes individuals se solen realitzar en les tres franges horàries, i és més comú de nou a l'hora de tutoria, especialment als centres públics, o dins l'horari de les assignatures. Les entrevistes individuals es realitzen de manera força homogènia en qualsevol de les tres franges horàries, probablement perquè s'activen sota demanda i/o quan sorgeix la necessitat. Finalment, les visites se solen realitzar dins de l'horari lectiu, consumint hores d'assignatures (gràfic 8).

### Gràfic 8.

Franges horàries en què es desenvolupa cada acció d'orientació professional



Font: Elaboració pròpia.

Igual que en el cas de l'orientació acadèmica, més de la meitat dels enquestats tampoc apliquen les activitats més avançades d'orientació professional com la tutoria entre iguals i el portafoli o projecte professional. I dels que diuen fer-ho, ho fan principalment a l'hora de tutoria. Un 45,4% diu no realitzar cap acció relacionada amb el crèdit específic d'orientació; el percentatge dels que no ho fan és major als centres concertats.

## L'orientació acadèmica durant tota l'etapa i la professional a quart curs

És important saber quan es fa l'orientació acadèmica i l'orientació professional al llarg de l'etapa de l'ESO. Si mirem quan es treballen els diferents tipus d'orientació, trobem realitats diferents segons si considerem l'orientació acadèmica o l'orientació professional.

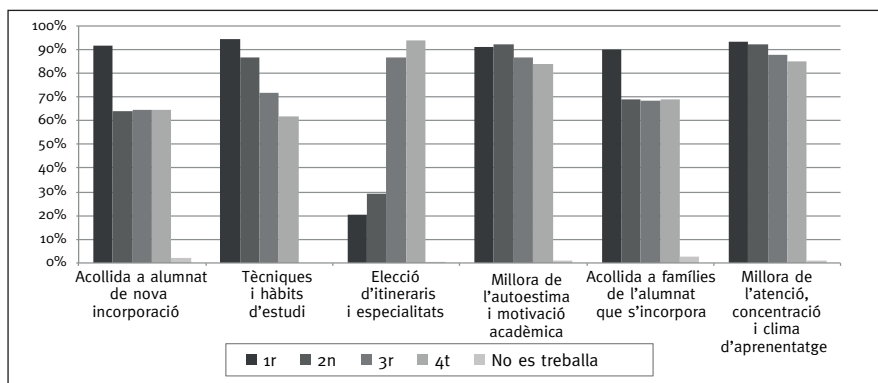
L'acollida de l'alumnat de nova incorporació i les seves famílies es treballa predominantment a primer curs, tot i que els centres concertats, a diferència dels públics, declaren mantenir-la en els cursos posteriors, possiblement en congruència amb el model d'atenció individualitzada i de relació entre proveïdor i client.

Els continguts de millora de l'atenció, concentració i clima d'aprenentatge i millora de l'autoestima i motivació acadèmiques es treballen de manera transversal en els quatre cursos de l'ESO. Els hàbits d'estudi, tot i estar presents als quatre cursos, estan intensificats a primer i van decreixent al llarg de l'etapa (gràfic 9).

La presa de decisions relacionada amb l'elecció d'itineraris i especialitats té lloc principalment a 4t i 3r curs (94,1% i 87%, respectivament), independentment de la titularitat del centre.

### Gràfic 9.

Distribució dels diferents continguts d'orientació acadèmica per cursos



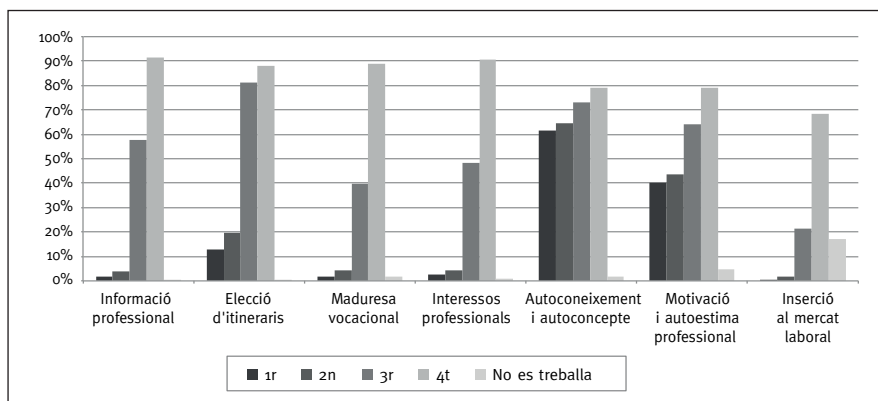
Font: Elaboració pròpia.

En relació amb l'orientació professional, l'autoconeixement i la millora de la motivació són els continguts més transversals i es treballen de manera força continuada durant els quatre cursos de l'ESO, si bé s'intensifiquen al llarg de l'etapa.

Per contra, en l'elecció d'itineraris, si bé hi ha diferències entre la titularitat del centre, es treballa majoritàriament durant el segon cicle de l'ESO (tercer i quart d'ESO). La resta d'activitats, com la informació professional, la maduresa vocacional, els interessos professionals i les estratègies d'inserció del mercat de treball, es concentren principalment a quart d'ESO (gràfic 10).

### Gràfic 10.

#### Continguts d'orientació professional treballats en funció del curs



Font: Elaboració pròpia.

## COM S'ARTICULA L'ORIENTACIÓ ALS CENTRES?

Les accions d'orientació haurien d'estar integrades en el currículum a partir d'un marc institucional que les articuli, els doni coherència i en permeti el desenvolupament més eficaç. Les accions d'orientació sense aquest marc esdevenen iniciatives puntuals, parcials, individuals, sovint derivades de la voluntat de persones o grups. Per copsar com s'articula l'orientació als centres, cal identificar-ne el nivell de desenvolupament,

i per això, de manera complementària, descriure els rols i perfils professionals que es dediquen a l'orientació, els continguts de l'orientació i les franges horàries en què es desenvolupa.





A continuació es descriu el nivell d'integració de l'orientació al currículum, la seva coordinació i l'avaluació de les accions d'orientació als centres a partir de la informació proporcionada per les rúbriques d'avaluació. Aquestes rúbriques han permès identificar diferents estadis de desenvolupament de l'orientació als centres d'acord amb cadascuna de les dimensions considerades: coordinació d'accions, integració de l'orientació al currículum, seguiment i avaluació de les accions d'orientació.

## Poques accions, ben coordinades

Quatre de cada cinc enquestats considera que l'orientació està ben coordinada. Les accions són puntuals i perifèriques, com ja s'ha dit, però les que es fan estan ben coordinades per al conjunt del centre (taula 9).

### Taula 9.

#### Estadis de coordinació de l'orientació als centres

Estadis	Estadi inicial (ajustament)	Estadi de desenvolupament (ajustament actiu)	Estadi d'aprofundiment (desenvolupament educatiu)	Estadi sistèmic (desenvolupament global)	
Dimensions					
Coordinació d'accions	(1) Cada professional individualment fa l'orientació d'acord amb el seu criteri.	(2) Les persones que fan l'orientació intenten coordinar-se per iniciativa pròpia.	(3) Cada equip docent es coordina i decideix l'orientació per al seu grup classe.	(4) Tots els equips docents orienten d'acord amb una coordinació de centre.	Total
General	1,8%	16,8%	19,3%	62,1%	100%
Públic	0,7%	16,3%	14,3%	68,7%	100%
Concertat	2,9%	17,4%	24,6%	55,1%	100%

Font: Elaboració pròpia.



La majoria dels enquestats (62,1%) considera que hi ha coordinació de centre i unes directrius generals a partir de les quals s'emmarquen i es desenvolupen les accions d'orientació. Els enquestats provinents de centres públics perceben una coordinació de centre lleugerament superior que els enquestats dels centres concertats.

Un 19,3% fa referència a una coordinació menys institucional i més interna entre l'equip docent responsable de cada grup classe. Aquesta visió es mostra més en els professionals dels centres concertats.

Un 16,8% dels enquestats diu realitzar una coordinació quan s'activa la necessitat i sempre per iniciativa pròpia, mostrant una possible manca de coordinació institucional i d'organització amb el conjunt de l'equip docent encarregat de l'orientació. Només un 2% diu no realitzar cap acció de coordinació amb altres professionals i actuar d'acord amb el seu criteri.

En el conjunt de respostes per càrrecs no s'observen diferències significatives, tret del tutor de 1r cicle, que confereix un major pes a la coordinació interna entre els equips docents i menys pes a l'existència d'una coordinació institucional. Un 16,3% d'enquestats de centres públics manifesten que la coordinació és interna i resultant de la iniciativa pròpia, i són els caps d'estudi i els orientadors els que, en segon percentatge de resposta, assenyalen trobar-se en aquesta situació.

## **L'orientació encara no està integrada als centres**

L'orientació no està integrada al currículum, que vol dir que no implica tot l'equip docent ni el conjunt de les matèries que imparteixen. Tutors i orientadors desenvolupen les accions d'orientació dirigides al conjunt de l'alumnat, tal com ja s'ha descrit, essencialment a través d'activitats puntuals, que no estan integrades a les matèries del currículum.

**Taula 10.****Estadis d'integració de l'orientació als centres**

Estadis	Estadi inicial (ajustament)	Estadi de desenvolupament (ajustament actiu)	Estadi d'aprofundiment (desenvolupament educatiu)	Estadi sistèmic (desenvolupament global)	
Dimensions	☹️	😐	😊	😊😊	
Integració de l'orientació	(1) L'orientador, i/o agents externs (EAP, gabinet de psicologia, etc.) fan accions puntuals i individuals (tests, xerrades, visites).	(2) L'orientador i el tutor, a la tutoria, fan activitats per a tot el grup d'alumnes (guies per prendre decisions, hàbits d'estudi, autoconeixement, dinàmiques de grup).	(3) Els tutors i professors, amb el suport de l'orientador, apliquen programes a la tutoria i a les classes.	(4) L'equip docent, amb la col·laboració de l'orientador, desenvolupa programes integrats a les matèries del currículum.	Total
General	14,7%	58,7%	25,6%	2%	100%
Públic	13,9%	62,9%	21,9%	1,3%	100%
Concertat	15,5%	54,2%	27,5%	2,8%	100%

Font: Elaboració pròpia.

La majoria dels enquestats (58,7%) afirma que el pes de les accions d'orientació recau principalment en les figures de l'orientador i del tutor, en especial dins de la franja de la tutoria i dirigides al conjunt de l'alumnat (taula 10).

Una quarta part de la mostra reporta una visió més participativa de l'orientació i afirma que, a més dels tutors i els orientadors, hi ha una intervenció directa dels professors, amb una col·laboració estable i clara entre aquests tres rols. Per aquest grup, les accions d'orientació que es desenvolupen estan més organitzades i integrades, ja que es treballen tant a les tutories com a les classes ordinàries.

Un 14,7% dels enquestats declara delegar les accions d'orientació en l'orientador i en professionals externs que assumeixen l'encàrrec de tasques d'orientació puntuals amb poca o nul·la col·laboració amb l'equip docent dels centres. Aquest fet no exclou que en alguns casos puguin facilitar alguna ajuda puntual.

Només el 2% dels enquestats declara treballar l'orientació a partir de l'aplicació de programes integrats en el currículum per part dels equips docents (considerat l'estadi sistèmic, de desenvolupament global).

En relació amb les respostes que han donat els diferents càrrecs, no s'observen diferències significatives entre ells. El gruix de les respostes mostra una visió més perifèrica de l'orientació, en què només l'orientador i el tutor desenvolupen les accions d'orientació essencialment durant les hores de tutoria, sense diferències entre els centres públics i concertats sobre aquesta qüestió. Cal assenyalar, però, que una quarta part dels orientadors consideren que els centres desenvolupen una acció orientadora encara més perifèrica en la qual només l'orientador i serveis de suport extern participen a través d'accions puntuals.

## **Tots fan seguiment, no tots el documenten**

En relació amb el seguiment de les accions d'orientació, s'observa que mentre quasi dos terços de la mostra afirma fer un seguiment documentat de les accions d'orientació (estadis 3 i 4), un terç afirma fer aquest seguiment malgrat que no el documenti.

**Taula 11.****Estadis d'avaluació de l'orientació als centres**

Estadis	Estadi inicial (ajustament)	Estadi de desenvolupament (ajustament actiu)	Estadi d'aprofundiment (desenvolupament educatiu)	Estadi sistèmic (desenvolupament global)	
Dimensions	☹	☺	😊	😊😊	
Seguiment i avaluació de les accions d'orientació	(1) Es fa una valoració final de les activitats d'orientació sense documentar-la per escrit.	(2) Es fa una valoració final documentada per escrit però no es fan accions de millora.	(3) Es fa un seguiment documentat per escrit que comença a generar millores en les pròpies activitats d'orientació.	(4) El seguiment es fa en base a protocols d'avaluació establerts per millorar l'orientació al centre.	Total
General	34,1%	5,2%	45,3%	15,4%	100%
Públic	30,9%	5,1%	47,1%	16,9%	100%
Concertat	37,4%	5,3%	43,5%	13,7%	100%

Font: Elaboració pròpia.

Un 45,3%, a més de fer el seguiment, també diu introduir propostes per generar millores en les pròpies activitats. Per a quasi la meitat de la mostra enquestada, l'avaluació de l'orientació és vista com a instrument de millora que serveix per identificar els elements clau de progrés i maximitzar les oportunitats d'optimització del procés orientador (taula 11).

Un 15,4% afirma dur a terme una avaluació protocol·litzada a partir de la qual millorar les accions d'orientació i també l'organització de l'orientació al centre. A més de dur a terme l'avaluació, intenten que aquesta sigui participativa, col·laborant amb altres estaments de la comunitat educativa, i que estigui ben documentada.

No hi ha diferències entre les visions dels diferents càrrecs i tampoc respecte a la titularitat del centre del qual provenen.

## Acollida a famílies, organització de visites i xerrades, les tasques més freqüents

Quines són les tasques d'orientació que més han ocupat els professionals en els darrers dos anys? Les tasques més freqüents entre els professionals tenen a veure amb l'organització d'activitats puntuals com visites i xerrades, reportada per un 84,7% dels professionals enquestats, i l'acollida a les famílies (76,5%).

### Taula 12.

Tasques d'orientació desenvolupades en els darrers dos anys pels professionals enquestats

Planificació	Organització de visites, xerrades, etc.	84,7%
	Coordinació amb els agents externs	67%
	Planificació de les activitats d'orientació que es fan al centre	65,8%
	Coordinació vertical de la meva matèria	61,5%
	Coordinació de les activitats d'orientació	54,9%
	Elaboració de materials d'orientació acadèmica i professional	45,7%
	Disseny del/s crèdit/s específic/s d'orientació	14,1%
Execució	Acollida a les famílies	76,5%
	Aplicació d'activitats d'orientació acadèmica	68,6%
	Acollida a l'alumnat de primer curs	60,2%
	Aplicació d'activitats d'orientació professional	55,1%
	Aplicació de tests d'orientació	45,1%
	Impartició del/s crèdit/s específic/s d'orientació	14,6%
Avaluació	Avaluació i seguiment de l'orientació que es fa al centre	68,1%

Font: Elaboració pròpia.

Tal com s'observa a la taula 12, les activitats menys representades són aquelles integrades en el currículum educatiu relacionades amb el disseny i impartició de crèdits específics d'orientació. 57 dels professionals enquestats han reportat altres activitats relacionades amb l'orien-

tació, com l'assessorament i seguiment individual o en petits grups a alumnes, família o professorat (21 enquestats), la participació en activitats específiques d'orientació (10 enquestats), l'elaboració de projectes com el Pla d'Acció Tutorial, els projectes individualitzats, altres materials (11 enquestats) o altres activitats de coordinació (12 enquestats).

## **LA SATISFACCIÓ DELS AGENTS QUE PARTICIPEN EN EL PROCÉS D'ORIENTACIÓ**

Un darrer element de balanç és la satisfacció que manifesten els professionals en relació amb l'orientació als centres i amb les propostes que aquests professionals fan pensant en la millora de l'orientació.

### **Alta satisfacció amb matisos**

En general, els enquestats mostren una alta satisfacció amb els diferents aspectes considerats, però també cal destacar que és força menor amb la presència de l'orientació a les assignatures.

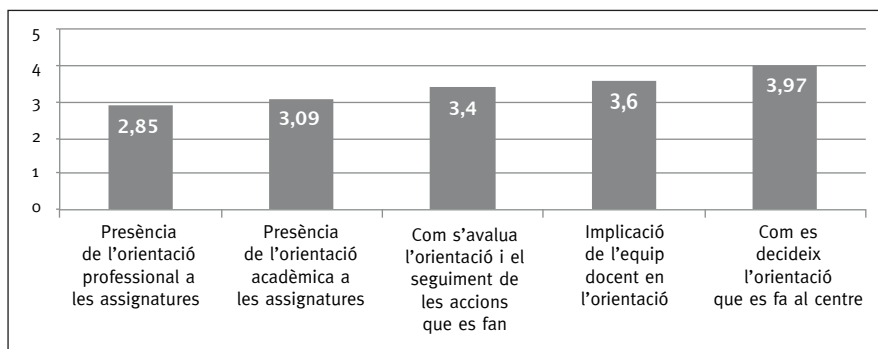
Els professionals mostren graus de satisfacció força elevats tenint en compte el recorregut de l'escala emprada al qüestionari (1 al 5, essent 1 «gens satisfet» i 5 «molt satisfet»). El suport de l'equip directiu i la manera com es decideix que es fa l'orientació al centre generen nivells elevats de satisfacció.

La presència de l'orientació a les assignatures (integració curricular) és molt escassa, com ja s'ha constatat anteriorment, però, a més, resulta ser l'aspecte sobre el qual es mostra menys satisfacció (2,86).

El gràfic 11 presenta els índexs globals de satisfacció en relació amb l'orientació als centres de secundària, on es poden apreciar les diferències de mitjanes en cadascun dels aspectes considerats.

**Gràfic 11.**

Índexs globals de satisfacció en relació amb l'orientació als centres de secundària



Font: Elaboració pròpia.

Les valoracions sobre la satisfacció obtingudes en funció dels diferents càrrecs són força elevades en cadascuna de les qüestions considerades. Tanmateix, hi ha algunes diferències significatives entre els caps d'estudis i els tutors de primer cicle; els tutors es mostren més crítics en com es decideix l'orientació que es fa als centres. També hi ha diferències significatives entre el cap d'estudis i l'orientador quant al suport de l'equip directiu; els orientadors es mostren menys satisfets en relació amb el suport rebut per part de la direcció en les tasques d'orientació.

Després d'analitzar les dades de satisfacció en funció de la titularitat del centre, només hi ha diferències significatives en la implicació de l'equip docent en l'orientació: la valoració que fan els professionals dels centres concertats és lleugerament superior que la que fan els públics.

Cal destacar que la satisfacció, però, no sempre és sinònim de qualitat o d'excel·lència, i no sempre va aparellada amb pràctiques de referència. El grau de satisfacció en relació amb l'orientació als centres de secundària pot ser considerat com un indicador positiu i una condició necessària de l'orientació, però no necessàriament va lligada a aspectes d'optimització de l'orientació.

Considerant les puntuacions globals, els professionals que estan implicats en tasques d'orientació als centres es mostren molt o bastant satisfets amb les accions d'orientació que es realitzen independentment de la titularitat del centre.

Tanmateix, hi ha diferències significatives en la satisfacció global en funció del càrrec. Mentre els caps d'estudis són els que presenten un índex de motivació i satisfacció més elevat, els orientadors valoren la seva satisfacció amb puntuacions lleugerament inferiors (tot i que amb diferències significatives).

## **Més formació i més col·laboració, les dues primeres prioritats**

La valoració de les prioritats per part dels professionals enquestats, ordenades de major a menor, són les següents:

1. Més formació específica d'orientació per a tutors.
2. Més formació específica d'orientació per a professorat en general.
3. Més seguiment i avaluació de les accions d'orientació.
4. Més assessoraments externs en matèria d'orientació.
5. Més coordinació d'agents interns (docents, tutors, orientadors, coordinadors, direcció).
6. Formalització per escrit dels protocols d'orientació (Pla d'Acció Tutorial o PAT, transició primària-secundària, acolliment d'alumnat i famílies...).
7. Més treball en xarxa amb altres agents del territori.
8. Més implicació de professionals externs en l'orientació.

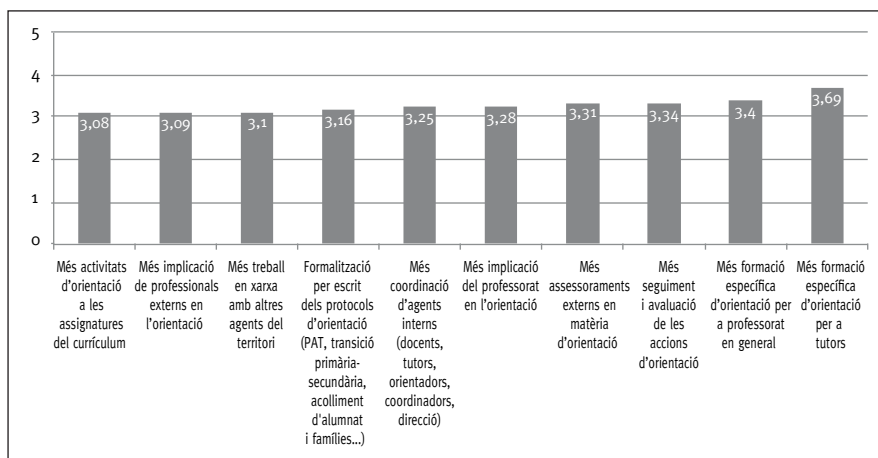


9. Més implicació del professorat en l'orientació.
10. Més activitats d'orientació a les assignatures del currículum.

A continuació es presenta gràficament la mitjana aritmètica de les respostes: 1 correspondria a «gens prioritari» i 5 a «molt prioritari»:

### Gràfic 12.

Valoració de les prioritats referides a necessitats de millora en matèria d'orientació



Font: Elaboració pròpia.

Existeix una certa coincidència entre els diferents càrrecs quant a les prioritats que cal desenvolupar en matèria d'orientació educativa. La formació específica d'orientació per a tutors, i per a professorat en general, així com la major implicació i coordinació d'agents no són significativament diferents entre els diversos càrrecs.

L'aposta per un major treball en xarxa i per l'orientació integrada al currículum també han estat prioritzades de manera similar pels diferents agents. En canvi, s'observen diferències significatives i altres molt properes a la significació quan es tracta d'implicar agents externs

en el procés orientador. Mentre la valoració tendeix a ser més baixa per part dels càrrecs directius i de l'orientador, les valoracions dels tutors són més altes, possiblement perquè ho perceben com una des-càrrega/descongestió de la feina i la possibilitat de treballar en xarxa. El mateix passa amb els assessoraments externs: són una prioritat per als tutors i no tant per als orientadors, que la valoren significativament com a menys important.

També hi ha discrepàncies entre els professionals en relació amb les accions de seguiment i avaluació de l'orientació, mentre la direcció les considera molt importants, els caps d'estudis i tutors de segon cicle les posen en un segon pla. La direcció també considera prioritari establir protocols clars d'actuació i articular el treball dels diferents professionals de manera eficaç, aspecte que és significativament menys prioritzat pels tutors de segon cicle.

La valoració de les prioritats no és significativament diferent entre els professionals de centres públics i de centres concertats.

### ③ Algunes experiències de referència



## CRITERIS PER A LA TRIA D'EXPERIÈNCIES

Per tal de complementar la descripció quantitativa es van fer sis entrevistes en profunditat a responsables d'orientació de sis centres. Es tractava d'identificar centres que haguessin reportat nivells avançats en l'organització i desenvolupament de les pràctiques d'orientació per tal d'identificar i descriure pràctiques de referència.

Els sis centres seleccionats van ser triats tenint en compte quatre criteris:

1. Havien autoinformat puntuacions altes en almenys quatre dels cinc ítems en format de rúbrica que contenia el qüestionari —apartat «Articulació de l'orientació al centre»—: integració de l'orientació al centre, coordinació de les accions, participació de les famílies, seguiment i avaluació de l'orientació, i estratègies d'atenció a la diversitat.
2. El nombre de respostes rebudes havia de ser igual o superior a 3, buscant el consens i per tant una major consistència i contrast en les respostes proporcionades.
3. La selecció intencional havia de considerar centres públics i concertats per tal de disposar d'evidències corresponents a les dues tipologies de centre.

4. La seva distribució territorial havia de ser diversa, per tal de considerar realitats geogràfiques diferents, sense voluntat de representativitat, només buscant la diversitat.

Finalment es van seleccionar els centres següents:

- Col·legi Turó (Constantí) 3 respostes
- Escola Tabor (Santa Perpètua) 3 respostes
- Escola Pia (Vilanova i la Geltrú) 5 respostes
- Institut Andreu Nin (El Vendrell) 3 respostes
- Institut Castellar (Castellar del Vallès) 5 respostes
- Institut Rafael de Campalans (Anglès) 5 respostes

El contacte amb els centres es va fer d'acord amb un protocol que garantia la mateixa informació facilitada a tots els centres. L'entrevista es va complementar amb notes —no textuales—, que van ser lliurades amb posterioritat a les persones participants per a la seva eventual esmena i posterior validació.

## SETZE EXPERIÈNCIES DE REFERÈNCIA

A continuació es llisten pràctiques de referència identificades en les visites a centres. Les descripcions de pràctiques de referència es fan de manera succinta i genèrica, i no estan associades a cap dels centres, perquè es va acordar així a les entrevistes. Les pràctiques han estat explicades pels mateixos centres educatius. El recull no pretén ser exhaustiu però sí mostrar elements que poden concretar accions d'orientació acadèmica i professional d'interès per al conjunt de centres educatius de Catalunya. Es tracta d'encoratjar i d'inspirar altres centres d'acord amb les seves característiques i projectes.

Les pràctiques referenciades no constitueixen un model d'orientació ni descriuen o abasten tot el que caldria fer per orientar adequadament

un alumne. Tampoc han de ser referencials per a tothom. Són elements que poden incorporar-se a un plantejament global d'orientació en aquell apartat que es consideri oportú. No pretenen, per tant, cobrir una proposta exhaustiva ni ser els únics exemples que existeixen sobre els temes que abasten. Aquest propòsit s'abordarà en el capítol 5.

### **L'accés a la secundària i la composició dels grups**

1. **La transició primària - secundària: procés bidireccional:** el traspàs d'informació entre centres educatius per facilitar la transició, la conformació dels grups de primer d'ESO i l'acolliment ha de ser un procés bidireccional entre centres de primària i de secundària. Per això es programen reunions de tutors d'ambdós nivells (sisè i primer) en tres moments: abans d'acabar sisè, després del procés de matriculació i a meitat de curs de primer. En aquesta darrera ocasió, la informació va essencialment de secundària a primària, amb resultats acadèmics, processos educatius i desenvolupament global de l'alumne. Els centres de primària valoren molt aquest retorn perquè retroalimenta també els seus informes, valida els suggeriments d'agrupament o separació d'alumnes i incorpora elements per ajustar les accions. Un segon nivell de coordinació té a veure amb les metodologies i el tipus de treball que es fa a sisè i primer.
2. **Estratègies per a la no segregació:** un factor clau de la qualitat educativa i orientadora és la recerca de l'excel·lència sense perdre equitat. Per això s'organitza una quota única que gestiona l'AMPA i que permet socialitzar tot el material del curs i totes les sortides i activitats educatives del centre. D'aquesta manera es poden gestionar les activitats sense segregar i fer un seguiment individualitzat d'aquelles perso-

nes que tenen dificultats econòmiques sense que això afecti la seva participació en totes les activitats del centre.

3. **Projectes d'atenció a la diversitat:** activitats d'aprofundiment i tractament del talent per als que obtenen més de 8 de mitjana en les seves qualificacions, en grups de 15 alumnes, i tast d'oficis en alternança amb l'activitat acadèmica del centre, que no s'abandona, i en el qual es manté —per a ambdós programes— la part significativa del currículum en comú en grups heterogenis.

### Qui orienta?

4. Els tutors (i el seu nombre), un element clau: els centres disposen de tutors de grup, però aquesta figura és insuficient per abastar tota la dinàmica orientadora relacionada amb la tutoria i la coordinació de l'acció tutorial. Per això s'incrementen els tutors amb diverses fórmules: a) *Dos tutors per grup* que treballen junts en l'hora de tutoria setmanal i que esdevenen referents per a la meitat del grup, durant l'etapa s'alternen com a tutor i cotutor. b) *Tutors específics* per a alumnat amb especials dificultats. c) *Tots els docents tutoritzen* (més enllà de l'acció tutorial, pròpia de tot l'equip docent) un petit grup d'alumnes. A partir d'un determinat nivell, a banda del tutor de grup, l'alumnat pot escollir d) *El tutor personal*. Aquestes fórmules acosten l'acció del tutor a l'alumnat i les seves necessitats i permeten una atenció més acurada de les necessitats d'orientació que cada alumne planteja al llarg de l'etapa. En alguns casos, aquestes estratègies fan variar la composició i el nombre de càrrecs del centre, que es modifica per donar més reconeixement a una part d'aquestes tasques i figures.



5. **L'orientació entre iguals:** l'alumnat del centre esdevé orientador en determinats moments clau: l'alumnat de primer visita de nou les escoles de procedència per explicar com és el primer curs de l'ESO. En les jornades de portes obertes organitza activitats i recorreguts pel centre per als alumnes provinents del mateix centre. Durant el primer curs, els alumnes de cursos superiors actuen de mentors/padrins de l'alumnat de primer curs, en una relació d'1 a 1.
6. **L'exalumnat és protagonista i referent:** es crea la xarxa d'exalumnes del centre amb diverses finalitats: enfortir el sentiment de pertinença al centre i el seu projecte, millorar la imatge del centre en un context més ampli de projecció socioeducativa, però sobretot disposar d'informació sobre els itineraris seguits pels exalumnes i disposar d'un conjunt ampli de persones que fan accions puntuals d'elevat caràcter referencial com les xerrades sobre sortides professionals, itineraris formatius i presa de decisions.
7. **Les figures tècniques d'integració social i l'orientació:** a banda de les figures que el mateix centre estableix per a la tutorització i orientació de l'alumnat, a partir dels cossos docents, existeix la figura del tècnic o tècnica d'integració social, que alguns centres han pogut mantenir malgrat la crisi i que en tots els casos es valora molt positivament. Aquesta figura professional, de caràcter socioeducatiu, s'ocupa principalment dels casos que són a punt de sortir del centre sense l'acreditació de l'ESO o sense un projecte de futur clar. Són un element clau en la coordinació amb altres serveis, recursos i agents del territori, de caràcter municipal fonamentalment, que garanteixen la continuïtat en l'itinerari del jove una vegada deixi el centre. Mantenen una

interlocució fluïda amb famílies quan hi ha dificultats afegides, amb tècnics municipals d'educació, serveis socials, joventut o promoció econòmica, i fan seguiment de casos.

8. **Xarxa de col·laboradors del món productiu:** el centre organitza una xarxa d'empreses, comerços i professionals que col·laboren amb el centre, no només per a les pràctiques i estades professionalitzadores pròpies dels cicles formatius, sinó per a les experiències d'estades formatives, el tast d'oficis i les visites a contextos laborals que s'organitzen per a l'alumnat de l'ESO. En alguns municipis aquesta tasca és reconeguda formalment no només pel centre educatiu sinó per l'ajuntament, que atorga un distintiu d'empresa educadora.
9. **L'orientació requereix el treball en xarxa al territori:** la coordinació va més enllà dels centres de primària i secundària que comparteixen alumnat d'origen i destí. Cal el lideratge territorial i la coordinació amb els serveis educatius i socio-sanitaris del municipi o territori. Aquesta coordinació, que pot ser liderada pels serveis educatius, per la inspecció, per l'ajuntament o per un o més centres, permet organitzar i optimitzar les accions informatives i de coneixement mutu entre centres, amb l'alumnat i les seves famílies, però també permet fer seminaris i jornades de treball més tècnic sobre temàtiques clau en el procés orientador: traspàs d'informació entre centres, protocols de derivació, informació professional, xarxes de transició, coordinació metodològica o d'avaluació entre altres.

### **Quan i com s'orienta?**

10. **Incidència en el currículum:** l'orientació no pot destriar-se de la proposta curricular. A partir de tercer i quart d'ESO la pro-

posta d'ensenyament i aprenentatge ha de recollir la progressiva familiarització amb el món del treball i de les professions, en forma d'estades formatives que no són estades laborals ni per fer pràctiques, però que són part de la proposta d'estudis. També l'optativitat pot dissenyar-se no només amb criteris de diversificació de les propostes sinó també amb criteris de tronc comú, per garantir una formació de base sòlida i comuna a tot l'alumnat. En alguns casos, es dissenya el treball de recerca amb finalitat orientadora per a tot el grup o per a aquells alumnes que no tenen clares les seves opcions, com una manera d'incorporar en aquest treball l'activitat d'orientació i de clarificació del projecte professional.

11. **Disseny i presentació d'optatives a partir d'elements motivacionals:** el professorat responsable de les optatives dissenya les seves propostes a partir d'elements motivacionals, de connexió de les assignatures amb els interessos de l'alumne i amb l'entorn. A partir d'aquest disseny es presenten també als possibles potencials alumnes seguint el mateix esquema. S'apel·la als interessos i motivacions de l'alumne i, per tant, al seu protagonisme tant en el disseny com en la presentació de l'oferta i sobretot en l'elecció. Més enllà d'una estratègia de màrqueting, suposa ressituar el sentit i l'eix organitzador, partint de l'alumne, les seves característiques i motivacions, així com d'elements d'interès de l'entorn social, econòmic, laboral o cultural.
12. **Fonts d'innovació en orientació i transferència de coneixement:** l'orientació és un procés d'acció educativa que es desenvolupa al llarg de tota l'escolaritat i es connecta amb altres processos educatius i amb el currículum. Per fer-ho cal buscar referents, programes, experiències exitoses que

puguin renovar, inspirar i impulsar les pràctiques orientadores als centres. Alguns projectes de desenvolupament personal, de desenvolupament d'habilitats socials, de participació en l'entorn, d'aprenentatge servei, han estat potents inspiradors de processos d'orientació personal, acadèmica i professional als centres. Un programa de creixement personal de primària i secundària, après en unes jornades, per exemple, ha estat la base sobre la qual articular tot el plantejament orientador del centre educatiu. Això només ha estat possible participant en activitats de transferència de coneixements (jornades, congressos, seminaris i cursos de formació permanent).

### **Orientació i seguiment**

13. **Protagonisme de l'alumne en el seu projecte:** el seguiment i l'acció orientadora al centre s'estructura al voltant de tres preguntes que cada alumne ha de poder respondre de manera progressiva al llarg de l'etapa: 1. «Què vull fer?», 2. «Què puc fer?», 3. «Què estic disposat a fer?». La primera, en relació amb el projecte professional i formatiu. La pregunta es va redefinint al llarg de l'etapa però està sempre present perquè empodera l'alumne i el situa al centre del seu projecte. La segona interpel·la el procés d'autoconeixement i autoestima de l'alumne com a procés continuat al llarg de tota l'etapa i per al qual necessita la retroalimentació constructiva, reflexiva i continuada que l'orientació ha de proporcionar. La tercera té relació amb els elements motivacionals i actitudinals i situa el lloc de control en el mateix alumne. En altres contextos s'arriben a preparar les entrevistes amb la família a partir de la seva conducció per part de l'alumne, que explica el seu procés i reflexiona sobre les dificultats i les decisions adoptades per superar-les (vegeu Martínez i Pinya, 2012).

14. **Seguiment individual:** una de les pràctiques més reconegudes i declarades pels sistemes d'orientació més avançats i exitosos (països nòrdics) és la individualització en el tracte i el seguiment de l'alumnat. La individualització es concreta en mantenir contactes regulars amb l'alumne al centre i amb la família a través de tutories i entrevistes individualitzades. Aquestes reunions i entrevistes es protocol·litzen i es programen al llarg del curs de manera que cap dificultat o incidència s'agregui per no atendre's amb celeritat. Les trobades poden tractar qüestions formals i estructurades: rendiment, qualificacions, interessos, motivacions, dinàmiques interpersonals, però també restar obertes a incorporar elements o dificultats emergents. El seguiment individual esdevé individualització quan el projecte acadèmic i professional que construeix cada alumne és orientat de manera específica.
15. **Diagnosi avançada:** a tercer d'ESO es desenvolupa un procés diagnòstic, rèplica del que s'ha aplicat a primer, per tal de detectar diferències entre les aptituds, el rendiment i els interessos de l'alumne. La diagnosi és en realitat l'oportunitat per fer el seguiment de l'alumne en un moment especialment sensible, amb temps suficient per incidir i reconduir eventuais dificultats i no fer perillar les possibilitats d'acreditació, de definició del projecte de formació i professional de l'alumne, a partir d'elements objectius però amb el diàleg amb l'alumne i la seva família.
16. **Treball específic amb famílies:** 10 sessions de treball en format de seminari/debat amb estudi de casos sobre els principals temes que poden afectar un o una jove en el seu desenvolupament dels 12 als 16-18 anys. Sessions conduïdes per un/a orientador/a que, amb l'esmentat format de seminari i

anàlisi de casos, permet construir elements referencials compartits pel centre i les famílies en relació amb qüestions sobre les quals s'actua col·laborativament i és important poder dialogar.

En una altra recerca (Martínez i Pinya, 2012) es van recollir cinquanta pràctiques de referència en relació amb les transicions entre etapes educatives, moltes de les quals són també interessants per a aquest estudi i estan disponibles en línia (vegeu referència a la bibliografia).

## **QUÈ TENEN EN COMÚ LES EXPERIÈNCIES? VUIT FACILITADORS I VUIT BARRERES**

Una primera aproximació als centres entrevistats permet identificar alguns elements comuns i d'altres d'específics. En aquest apartat es descriuen primer els elements que faciliten l'acció orientadora i després els que la dificulten.

### **Vuit facilitadors de les experiències**

1. **L'origen dels projectes d'orientació:** origen com a fita i com a desenvolupament progressiu d'una idea, d'un sistema de funcionament ja existent

Els projectes d'orientació vigents als centres són el resultat de dos tipus de dinàmiques. D'una banda, tenen una fita concreta que s'identifica en el temps i en el relat del centre i que permet iniciar el seu disseny i la seva posada en funcionament. Això pot ser un canvi en l'equip directiu o en l'equip responsable de les tasques d'orientació, o bé l'elaboració d'un pla de centre (d'autonomia, estratègic, de direcció). Aquests centres parteixen d'un esdeveni-

ment que és motiu i oportunitat per repensar o per pensar com fer l'orientació al centre. En aquests casos el paper de les persones amb responsabilitats al centre és clau, com la direcció i l'equip o el responsable d'orientació.

D'altra banda, una altra situació es produeix quan les pràctiques d'orientació sempre han estat més o menys presents al centre i el que es fa és anar millorant allò que l'equip considera oportú sense que hi hagi un esdeveniment fundacional. En aquests centres l'atenció a l'alumnat és una tasca que sempre ha format part de la visió i funcionament del centre, i la documentació disponible és el resultat de processos de millora continuada. En aquests casos s'identifiquen dues figures impulsores diferents que es complementen: els equips de coordinació i/o direcció, per la seva responsabilitat formal a la institució, o bé els diferents agents o equips en contacte amb l'alumnat, que van millorant les eines amb les quals treballen.

## 2. Les fites educatives són clares

En general, els centres disposen d'un lema per a la tasca educadora global de l'alumne que guia l'acció orientadora. Hi ha centres que formulen també objectius anuals i lemes anuals per a cada curs acadèmic. Aquests afecten la dinàmica al centre de tots els nivells educatius i concreten projectes que ajuden a impulsar l'orientació. En aquests casos destaca la potència d'aquestes formulacions, perquè impliquen a tothom al voltant d'idees força que són compartides i que donen sentit a les pràctiques orientadores als centres. Els lemes o objectius solen vincular-se amb esdeveniments locals o globals, efemèrides o centres d'interès temàtic per al centre, que es connecten amb l'estudi, el coneixement de l'entorn i el món de les professions, per exemple.

També s'identifiquen en tots els casos projectes de centre que ajuden a concretar també una visió i concepció de l'acció orienta-

dora, com els plans estratègics, projectes de direcció, projectes d'autonomia, que, en funció de cada cas, van elaborar els centres. Tots ells són elements clau per entendre com es pot fer l'orientació al centre, atès que en tots els casos es fa referència al seguiment de l'alumnat, a la qualitat en el procés d'ensenyament i aprenentatge i als mecanismes organitzatius que ho han d'impulsar.

### 3. Estructures organitzatives fortes, lideratge dels equips i de l'equip directiu

Els sis centres visitats disposen d'estructures organitzatives i de lideratge fortes, consolidades, estables i reconegudes. Això permet establir dinàmiques organitzatives regulars i eficaces, com ara reunions periòdiques, assignació de rols i funcions, seguiment de l'actuació docent amb l'adhesió i participació d'una majoria significativa dels agents. L'estabilitat d'aquests equips i el seu convenciment que l'orientació i el seguiment de l'alumnat és un element clau de qualitat té força a veure amb les dinàmiques d'orientació identificades. En alguns casos, el lideratge és més directivista i en altres més col·laboratiu. En tots els casos s'identifica un lideratge distribuït que defineix, assigna i supervisa tasques d'orientació i seguiment a persones i a equips de treball.

### 4. Diversitat d'agents amb figures clau

No existeix una sola fórmula quant a l'organització de les accions d'orientació, però sí s'identifiquen clarament algunes figures clau: en alguns centres el professorat assumeix un rol explícit en l'orientació (en altres és implícit però no forma part del discurs públic), el professorat en aquests casos exerceix el seu rol tant als grups classe en què imparteix docència, com en el conjunt de l'escola (generalment en centres petits). Els tutors són figures clau, tant pel rol que els reconeix la normativa vigent com per l'impacte de la seva acció en el grup classe o grup d'alumnes que tutoritzen. Els



orientadors que atenen generalment els casos individuals amb més dificultats o incidències, però també coordinen accions amb tutors, es reuneixen amb equips docents i preparen accions específiques d'orientació. Les famílies presenten actuacions i graus de participació diferents en funció del nivell que cursen els fills. Finalment, els mateixos alumnes i exalumnes participen en activitats d'acollida, mentoria i informació acadèmica i professional. Cal destacar també la figura dels i les tècniques d'integració social (TIS), que es mantenen en alguns centres i que fan una feina especialment rellevant quant a seguiment de casos i connexió amb recursos externs al centre.

## 5. Força pràctica consolidada

Existeix en tots els casos una remarcable diversitat de documents relacionats amb la pràctica de l'orientació, com fulletons informatius adreçats a l'alumnat o a les famílies, protocols d'actuació, de recollida d'informació, de derivació, d'entrevista, de fitxes d'orientació amb activitats o altres elements de suport per a les activitats informatives, com presentacions de PowerPoint, que són de molta utilitat, s'actualitzen regularment i acaben convertint-se en els elements referencials de l'acció orientadora.

## 6. Individualització/atenció i seguiment individual

Un punt fort comú a tots els centres que és explícit en el discurs i en l'exemplificació de les pràctiques d'orientació és el seguiment individualitzat de l'alumnat, que varia en funció dels recursos disponibles i assignats però que, en qualsevol cas, és una fita explícita en tots els centres. Aquest seguiment es concreta en pràctiques diverses: l'assignació de mentors adults —tutors, tutor personal, mentor, cotutor—, mentors entre parells per a processos concrets —acollida, familiarització amb l'estudi—, la utilització de protocols i registres acumulatius del desenvolupament de l'alumne

al centre —registre de faltes, absències, incidències, entrevistes, notificacions, acords—, el contacte regular, protocol·litzat, amb les famílies o l'elaboració de projectes personals de desenvolupament. En aquest procés s'evidencia com en alguns casos l'èmfasi és en el tracte individual quan hi ha algun problema o per al seguiment de processos concrets, però no afecta, sovint, la proposta d'ensenyament i aprenentatge ni els elements centrals d'aquest procés, com tampoc les accions preventives d'orientació que s'adrecen a tot el grup de manera genèrica i inespecífica. És la distinció entre el seguiment i l'atenció individuals o la individualització de l'orientació i l'ensenyament.

## 7. Suport TIC

Les tecnologies de la informació i la comunicació proporcionen un inestimable suport per a l'acció orientadora. La utilització de l'agenda electrònica com a mitjà per comunicar-se eficaçment i efectiva amb l'alumne però també amb la família, la utilització dels dispositius mòbils i la missatgeria per agilitar la comunicació entre agents o la utilització dels entorns virtuals per treballar (moodle, intranet) i disposar de documentació d'ús per a l'alumnat o d'ús restringit per a equips docents (incidències, faltes, comunicacions, informació clau derivada d'entrevistes, informació de traspàs), són elements que han ajudat molt els centres a protocol·litzar alguns processos i sobretot a facilitar la informació i la comunicació entre els professionals, l'alumnat i les seves famílies.

## 8. Treball de les transicions

La informació sobre l'ESO, el traspàs d'informació sobre l'alumnat, la composició dels grups a primer especialment, l'acollida a l'etapa secundària, la familiarització amb el treball a la nova etapa i la preparació per a la secundària postobligatòria o l'accés a altres oportunitats formatives o prelaborals són també elements que els

centres visitats declaren cuidar. La relació amb els centres de primària o amb l'etapa en aquells centres que la tenen incorporada són elements que tots els centres han destacat com a importants.

## Vuit barreres a l'orientació

En les visites als sis centres s'han posat de manifest també algunes dificultats en el procés d'orientació que cal considerar:

### 1. El document de referència no existeix

La majoria de centres no tenen un document que concreti el projecte d'orientació en el sentit de document pedagògic de referència, consulta i guiatge per a l'activitat orientadora del centre. Tots els centres declaren disposar d'un Pla d'Acció Tutorial i d'un Projecte Educatiu de Centre, que no sempre recullen la riquesa d'accions i processos que en realitat desenvolupen. Són en alguns casos documents preceptius des d'un punt de vista administratiu, però no en tots els casos documentació pedagògica.

### 2. Quin model seguim?

Tots els centres coincideixen en l'absència d'un model d'orientació de referència. Tal com ja s'exposarà al darrer capítol, el model no ha de ser tancat ni excessivament prescriptiu, però l'absència de referents i criteris clars per dissenyar, organitzar i desenvolupar l'acció orientadora als centres i les dificultats que aquesta absència implica, és quelcom generalment acceptat.

### 3. La manca de reconeixement dels tutors

Els tutors, que són una peça clau, no tenen prou reconeixement laboral ni en hores de dedicació a la tasca de la tutoria (que cal-

dria descomptar de les hores lectives) ni en les contraprestacions econòmiques derivades d'aquesta responsabilitat i de les tasques associades. Tampoc forma part de la carrera docent, que és un problema molt més general del sistema educatiu a Catalunya, la pràctica inexistència d'una veritable carrera docent que implica poder progressar en la professió variant el rol i les funcions al llarg de la vida professional de manera progressiva i reconeguda, tant al centre com per part de l'administració.

#### 4. L'alumnat que no necessita orientació

En alguns casos s'ha esmentat la problemàtica d'orientació professional de l'alumnat que no té dificultats acadèmiques, alumnat amb rendiment «mitjà» que, en no presentar dificultats de tipus acadèmic, resta, a efectes del procés orientador, invisible, poc orientat. Un funcionament normalitzat en termes acadèmics sovint no implica una clara definició del projecte de formació ni tampoc del projecte professional com tampoc pressuposa un procés de construcció d'aquest projecte. Massa sovint els problemes amb l'itinerari postobligatori es manifesten, en una part important de l'alumnat que acreditarà, quan ja falta molt poc per acabar l'ESO. No cal dir que l'alumnat que no acredita també planteja sovint aquest problema en una situació més complexa, però el gruix d'alumnat que acredita té necessitats d'orientació professional no expressades ni detectades.

#### 5. Batxillerat i cicles valen el mateix?

En les opcions que es plantegen després de l'escolaritat obligatòria, segueixen preocupant les dificultats per equilibrar el coneixement i el prestigi de la via professionalitzadora, com a via normalitzada i de qualitat. Encara massa sovint hi ha un biaix en la tria que considera de menys valor la via de la formació professional, tot i assumint que la situació està començant a canviar. Cal asse-

nyalar que el canvi de percepció s'atribueix en part a la situació de crisi, per la qual cosa la reflexió sobre el sistema de formació i els missatges que sobre els diferents itineraris es projecten segueixen tenint interès, ja que la percepció d'utilitat i la valoració de l'oferta formativa disponible hauria d'atribuir-se a mèrits intrínsecs que efectivament té i no només a elements externs a la mateixa oferta.

## 6. La gestió de la informació

En el context actual hi ha una saturació total d'informació provinent de diferents fonts que dupliquen la informació, que proporcionen informació contradictòria, que no són prou amigables en la seva utilització (en els formats digitals, especialment) i que generen molta confusió. Alguns portals ofereixen informació excessiva i no estructurada adequadament. Traspassar aquesta informació o facilitar l'accés i la interpretació no sempre és fàcil. En algunes ocasions, en aquests espais també figuren temes, informacions o recursos que no són d'orientació però estan aplegats sota un mateix paraigües. Finalment convé assenyalar que la informació és un dels elements necessaris per fer orientació, però informació i orientació no són sinònims.

## 7. I la col·laboració en xarxes?

En general, no hi ha gaire col·laboració en xarxes locals o territorials. Si bé els centres fan activitats puntuals que requereixen agents externs (visites, xerrades), aquestes activitats es desenvolupen com a provisió d'un servei puntual i no com a part d'un procés de treball conjunt, col·laboratiu i articulat entre agents que busquen cobrir eficaçment les necessitats d'aquell context.

## 8. Sempre manquen recursos

Finalment i no menys important, tots els centres són sensibles a la situació d'escassetat de recursos que afecta també els processos orientadors. La minva en personal orientador als centres (reducció de la plantilla), la minva en els serveis de suport extern com també en l'existència d'algunes figures professionals de la xarxa local (els i les esmentades TIS, els i les professionals de l'educació social que depenen de l'administració local), la disminució dràstica de PQPI públics i altres recursos, fan més difícil l'orientació dels col·lectius més vulnerables, que surten del sistema educatiu amb escasses oportunitats formatives.

4

Cinc conclusions: Quin és l'estat actual de l'orientació a Catalunya?





Al llarg de l'estudi hem pogut constatar quina és la situació d'alguns dels trets més importants de l'orientació acadèmica i professional a Catalunya. Aquesta informació és nova, en la mesura que no hi ha estudis recents sobre aquesta temàtica a Catalunya. Molta de la informació que aquest estudi recull coincideix amb les intuïcions i el coneixement que de manera fragmentada hom podia tenir d'aquesta pràctica. Però justament per ser un coneixement fragmentat i intuïtiu necessitava concretar-se en evidències i dades, i aquesta és una primera aportació. A continuació es presenten cinc elements clau.

### **1. Diversitat d'agents i de funcions. El tutor com a figura clau**

L'orientació als centres de secundària de Catalunya sembla descansar sobre el tutor. Això planteja alguns problemes: el fet que hi ha un tutor per a cada 30 alumnes, que no és la figura amb la formació específica d'orientació i que no disposa més que de l'espai de la tutoria per treballar, fa que la seva capacitat d'actuació estigui força minvada. Aquesta figura té el reconeixement unànime dels altres professionals enquestats (direccions, persones tutores i orientadores), ja que perceben que fa el gruix de la feina. Alguns centres expressen que el desafiament però està en la traducció d'aquest reconeixement de la tasca en termes de condicions laborals, com ara les reduccions de càrrega lectiva o el reconeixement salarial, situació que fa més difícil encara la seva actuació.

Els orientadors són part del cos docent i mostren una dedicació discreta a l'activitat orientadora. Probablement aquests professionals haurien de tenir una definició més clara de les seves funcions i més vinculada justament amb l'orientació i l'assessorament al centre en matèria d'orientació. Novament la seva situació no és la desitjable, especialment pensant en els centres públics, que són els que disposen d'aquesta figura.

D'altra banda, el professorat afirma dedicar-se més a l'orientació acadèmica durant les hores de classe probablement per formar part de la dinàmica ordinària del procés d'ensenyament i aprenentatge en la qual, de manera natural, apareixen aspectes relacionats amb l'estudi o la motivació. El dubte és si aquesta major dedicació respon o no a un pla d'orientació que destaquí la seva funció paraorientadora.

Els professionals externs, com també els equips directius, col·laboren puntualment en el suport a l'estudi i en l'acollida a les famílies, respectivament, però novament la seva funció no sembla respondre a una distribució planificada de funcions i tasques d'orientació. D'acord amb la literatura revisada ens trobem en un context de manca de definició clara de rols i funcions, com també de criteris d'actuació professional, així com de formació específica d'orientació.

Els professionals tenen la percepció que la implicació de les famílies en el procés d'orientació és elevada, si bé cal tenir en compte que les actuacions són puntuals i es concreten fonamentalment en l'acolliment i les entrevistes.

## **2. Accions d'orientació a la tutoria que s'intensifiquen a quart d'ESO**

El principal gruix d'accions en orientació es realitza sobretot a l'hora de tutoria a partir d'accions individuals adreçades a l'alumnat. Es percep doncs la necessitat d'incrementar la presència de l'orientació més enllà de l'hora de tutoria setmanal, tot adreçant les accions a grups sencers, i al mateix temps, complementar l'acció del tutor amb la ne-

cessària implicació i col·laboració de la resta d'agents disponibles, dins i fora del centre. Cal assenyalar a més que l'hora de tutoria es fa servir per a moltes altres activitats i es desplaça, dins d'aquesta franja horària —últim espai del currículum disponible—, el pes que l'orientació hi podria tenir.

La distribució temporal de l'orientació als centres presenta una realitat dual si considerem l'orientació acadèmica o la professional. Mentre que la primera es distribueix al llarg de tota l'etapa, possiblement per les raons adduïdes de relació amb les dinàmiques d'ensenyament i aprenentatge, la professional se centra principalment a quart curs d'ESO i s'activa sota demanda quan s'han de prendre decisions i/o escollir itinerari educatiu i professional.

El fet que l'orientació professional estigui restringida al final de l'escolaritat obligatòria, especialment a 4t curs, dificulta dur a terme accions de prevenció primària, doncs a 4t curs pot ser massa tard per ajudar a conduir o reconduir una trajectòria poc satisfactòria. També pot dificultar el desenvolupament de projectes professionals per part de l'alumnat, activitat que, per altra banda, es fa molt poc als centres.

En relació amb l'accés a l'orientació i les possibilitats de desenvolupament d'un itinerari satisfactori, segueix essent un element d'anàlisi el fet que un 13% dels enquestats declarin que es fan grups homogenis en funció dels nivells de rendiment. Aquesta pràctica no és congruent amb els procediments emprats als països de referència en matèria socioeducativa, que opten per l'heterogeneïtat en la composició de qual-sevol grup de treball i posen l'èmfasi en la individualització de l'ensenyament i de l'orientació.

### **3. Activitats puntuals amb poca presència de l'orientació al currículum**

L'orientació segueix essent una pràctica perifèrica al currículum. Les activitats d'orientació es vinculen més a les accions individuals pun-

tuals, i a les accions grupals, igualment puntuals (xerrades, visites), que a les activitats continuades i integrades o infusionades al currículum de formació.

Més de la meitat de la mostra declara que al seu centre no es fa infusió curricular. La infusió curricular és una estratègia consistent en incorporar continguts i activitats d'orientació acadèmica i professional en els continguts i activitats ordinàries de les diferents matèries del currículum. Aquesta mateixa meitat també declara que no es fan tutories entre iguals, tutories que serveixen per vincular i apoderar l'alumnat en el procés orientador i fer-lo més conscient de la seva importància i presència al centre.

Cal assenyalar que la situació ideal fóra que l'orientació impregnés el currículum més enllà del temps de tutoria, franja en la qual els professionals declaren ubicar el gruix d'accions d'orientació.

#### 4. Bona coordinació d'accions però manca d'evidències i d'un lideratge clar

La percepció del nivell de coordinació de les accions d'orientació als centres és globalment alta i la majoria dels enquestats considera que hi ha coordinació de centre i unes directrius generals a partir de les quals s'emmarquen i es desenvolupen les accions d'orientació.

Malgrat la bona coordinació i la satisfacció dels enquestats sobre la presa de decisions de l'orientació als centres i sobre el suport de l'equip directiu a l'orientació, s'evidencia un cert desconeixement de les accions que cada col·lectiu acaba desenvolupant en realitat, una auto-percepció esbiaixada de la pròpia actuació i, en definitiva, una manca de claredat en la distribució de rols i funcions relacionades amb l'activitat orientadora. La manca en la distribució i assignació de rols dificulta la creació de lideratges distribuïts clars en orientació en el conjunt dels centres.

Un altre element que caracteritza els centres és l'existència d'accions d'orientació prou desenvolupades —aspecte comprovat també en les entrevistes presencials— però, en general, poc formalitzades i documentades en la seva formulació i definició (no existeix un document que reculli el projecte d'orientació del centre o documents que recullin les pràctiques d'orientació que es fan) i en els resultats del seu seguiment (avaluació de les accions d'orientació i dels seus efectes). Aquesta percepció de manca d'avaluació és de nou congruent amb les necessitats que declaren tenir els professionals enquestats, entre les quals es troba, en una posició força prioritzada, justament la del seguiment i avaluació de l'activitat orientadora.

##### **5. Visió crítica de l'orientació: necessitat de més formació i més col·laboració entre els agents**

Malgrat que la satisfacció que s'expressa —en relació amb l'orientació que es fa als centres— és elevada, existeix una necessitat força consensuada entre els diferents professionals enquestats de millorar la competència dels professionals que fan orientació a través de la formació continuada. Es destaca la importància de la formació específica d'orientació per a tutors i per al professorat en general i la de professionalitzar la seva tasca orientadora, aspecte concordant amb les tendències internacionals identificades. Restaria saber si la causa de l'escassa formació actual en orientació és majoritàriament interna —manca de temps, motivació— o externa —manca d'incentius, reconeixement o oferta.

La creació d'un treball col·laboratiu entre els agents i proveïdors de recursos i serveis disponibles, dins i fora del centre, és una altra necessitat manifestada pels professionals enquestats.

En general, existeix una visió consensuada sobre la importància de l'orientació; tanmateix, segueix essent una pràctica perifèrica als centres —poc planificada i documentada— i, si bé està desenvolupada

per tot el col·lectiu —sense definició clara de tasques i de responsabilitats—, recau sobre la figura del tutor, existint un escàs grau de col·laboració entre la resta de professionals. Es desenvolupa principalment a la franja de tutories i a partir d'accions puntuals (no integrades al currículum) i de manera individual, que s'intensifiquen, sobretot, a 4t curs de l'ESO (especialment, l'orientació professional).

**5** Propostes per a un model d'orientació  
a Catalunya




















## QUÈ CAL TENIR EN COMPTE









La descripció de l'estat actual de l'orientació a Catalunya permet dibuixar una primera aproximació a allò que caldria fer. La taula que es presenta a continuació fa aquest primer exercici.

### Taula 13.

Estat actual de l'orientació a Catalunya i correspondència amb l'estat desitjable que cal assolir

Temes		Estat actual		Estat desitjable
Qui		Protagonisme del tutor.	→	Mantenir el protagonisme del tutor però amb major reconeixement de la seva tasca i formació específica en matèria d'orientació i tutoria.
		El professorat centrat en l'orientació acadèmica a classe.	→	Consolidar la implicació del professorat, en l'orientació que es fa als centres en col·laboració amb els altres agents d'orientació.
		Activitat discreta dels orientadors.	→	L'orientador com a figura nuclear que té funcions específiques i que articula i distribueix tasques d'orientació al centre i coordina les accions del centre amb els serveis i recursos externs.
	 	Càrrecs directius centrats en l'acolliment a famílies Elevat suport a les tasques d'orientació que es fan al centre.	→	Mantenir el suport a l'orientació i concretar-lo en l'elaboració dels documents institucionals que la defineixin i regulin.

Temes			Estat actual		Estat desitjable
			Diversitat de perfils que fan tasques solapades sense una visió clara de rols i funcions.	→	Mantenir la diversitat de perfils però clarificant quins són els àmbits i tasques específiques de cadascun d'ells. Definició de perfils competencials i codis de conducta clars per assegurar la qualitat.
			Equips externs molt centrats en el suport a l'estudi.	→	Ampliació del rol dels professionals externs en altres tasques d'orientació al centre en col·laboració amb altres agents. Potenciar la seva actuació en el territori.
			Percepció del rol col·laborador de les famílies.	→	Mantenir la col·laboració de les famílies, més enllà de les entrevistes o el moment de l'acollida.
			Poca formació en orientació.	→	Promoció de la professionalització i millora de la competència del professional que s'encarregui de l'orientació al centre (formació inicial específica i formació continuada), especialment del tutor i el professorat.
Quan			Grups heterogenis.		Allargar i ampliar l'accés a l'orientació: garantir l'equitat en l'accés a l'orientació de tot l'alumnat al llarg de tota l'etapa i ampliar els serveis, els recursos (en línia, <i>e-orientació</i> ) i les oportunitats, independentment del nivell de rendiment. Afavorir la configuració de grups heterogenis.
			Grups homogenis.	→	
			Desdoblaments homogenis.		
			Principalment en horari de tutoria.	→	Major presència de l'orientació a les assignatures ordinàries i durant l'horari lectiu.
			Aspectes de l'orientació acadèmica a classe i al llarg de tota l'etapa.	→	Continuar treballant l'orientació acadèmica en les hores lectives.
			Orientació professional a quart curs.	→	Promoure l'orientació professional de manera gradual al llarg de tota la l'etapa i no només al final.

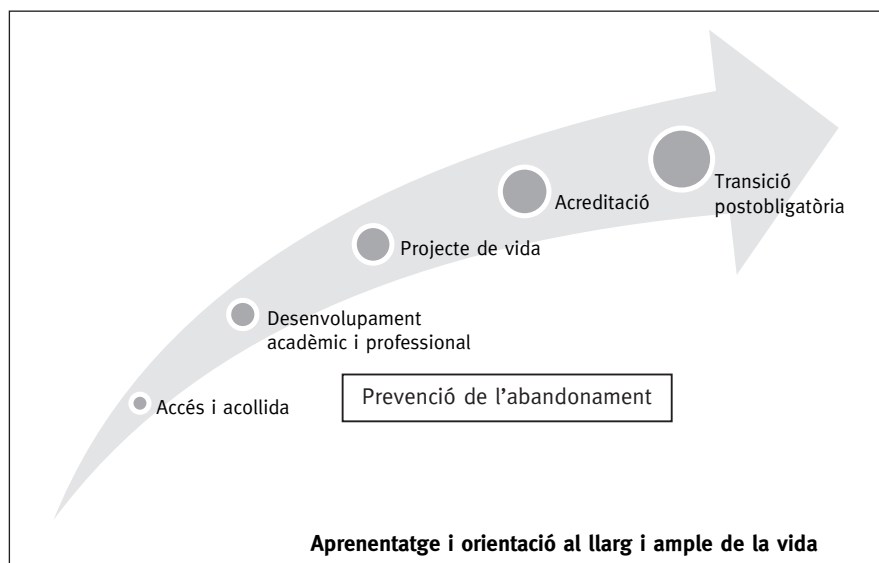
Temes		Estat actual		Estat desitjable
Què i com		Activitats puntuals, individuals o en grup en funció de la titularitat.	→	L'orientació hauria d'estar adreçada a totes les persones, no només a aquelles que presenten dificultats i problemes, i articulada a partir d'activitats grupals i continuades al llarg de l'etapa.
		Poc integrades al currículum.	→	Promoure la incorporació de l'orientació al currículum de manera que les diferents àrees del currículum connectin amb el món professional i amb els itineraris formatius que hi porten.
		Absència de tutoria entre iguals i de dinàmiques grupals.	→	Potenciació del rol dels mateixos orientands a partir de processos d'orientació i col·laboració entre iguals. Promoure el treball en grups amb caràcter preventiu i dialògic.
		Absència de dossier en el projecte professional.	→	Promoure la utilització del dossier per afrontar els desafiaments educatius i professionals, al llarg de tota l'etapa, per afavorir l'apoderament de l'alumne i la consciència del propi itinerari i desenvolupament.
		Absència de crèdits específics d'orientació.	→	Promoure el disseny d'unitats específiques o crèdits en tots els itineraris de l'ESO amb continguts d'orientació professional que permetin a tot l'alumnat la familiarització amb els conceptes socioprofessionals bàsics.
Coordi-nació		Elevada percepció de coordinació de centre.	→	Mantenir i seguir potenciant les dinàmiques de col·laboració entre els professionals.
Avalua-ció		Les accions s'avaluen però no sempre es documenten ni deriven sempre en propostes de millora.	→	Institucionalitzar el seguiment documentat de l'activitat orientadora per generar evidències que permetin la millora de les accions a cada centre i l'assegurament de la qualitat.
Satis-facció		Elevada satisfacció.	→	Mantenir alts nivell de satisfacció associats a pràctiques i evidències de qualitat.

Temes			Estat actual		Estat desitjable
	☺			→	Suport sostingut de l'equip directiu i necessitat de definir lideratges col·laboratius clars en l'orientació en el sistema, el territori i els centres.
	☺			→	Potenciar la visió crítica dels professionals en relació amb la integració de l'orientació al currículum. Destacar el valor de l'orientació i la importància que estigui present en el nucli del procés formatiu i educatiu.

Font: Elaboració pròpia.

Complementàriament a l'anterior, es proposa una aproximació al que podria ser un model d'orientació que integri els elements anteriors i defineixi un marc per desenvolupar el conjunt de polítiques, plans i accions d'orientació al llarg de l'ensenyament secundari obligatori.

**Figura 3.**  
La persona i el procés d'orientació



Font: Elaboració pròpia.

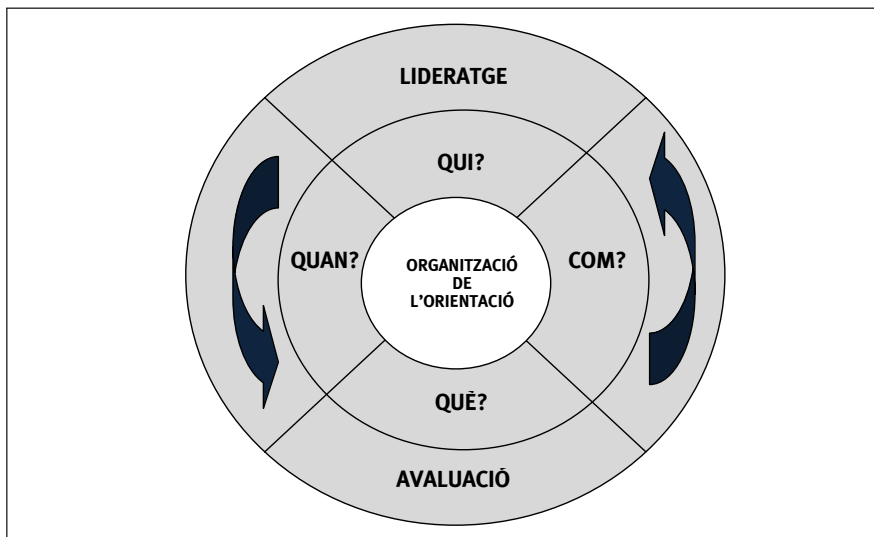
**Què és l'orientació?:** entenem l'orientació com a procés d'acompanyament, ajuda i suport al desenvolupament global de les persones en vistes a la seva realització futura; és doncs una pràctica que ha d'estar associada al nucli del procés educatiu, al llarg de tota la vida. És en aquest context que cal tenir present l'aprenentatge al llarg de la vida —*Lifelong Learning* o LLL— i l'orientació al llarg de la vida —*Life-long and Wide Guidance* o LLWG—. Aquest procés educatiu ha de considerar l'accés de cada jove a l'orientació, l'acollida al centre educatiu, el seu desenvolupament acadèmic i professional, que no s'esgota en l'etapa, i que hauria de comportar l'acreditació i la continuïtat de la formació en el marc de la configuració progressiva d'un projecte de vida.

El centre del model d'orientació és l'alumne com a persona, corresponsable del seu procés d'orientació. L'orientació està adreçada a totes les persones, no només a aquelles que presenten dificultats, al llarg de tota la seva vida i no només en moments de presa de decisions o de canvi.

L'èmfasi en la persona cal llegir-lo en una doble dimensió: la individual i la comunitària o de grup. L'orientació ha de compatibilitzar les necessitats individuals i les necessitats socials, i també la perspectiva individual amb la perspectiva grupal i comunitària (Thomsen, 2012). El treball en grup o en comunitat permet empoderar les persones a partir de compartir dificultats i de donar significats als desafiaments que s'enfronten. Cal també significar que posar l'èmfasi en la persona no implica responsabilitzar-la en exclusiva de la seva situació, sinó també empoderar-la per identificar les dificultats i barreres que provenen del sistema, i alhora ajudar que esdevingui un agent clau en la transformació i eliminació d'aquests esculls, individualment i col·lectiva.

Respecte a quin és el nucli de l'orientació als centres, un segon element del model és l'organització i desenvolupament de l'orientació als centres educatius. En aquest context, cal tenir presents les dimensions nuclears a partir de les quals s'articula l'acció orientadora.

**Figura 4.**  
L'orientació al centre



Font: Elaboració pròpia.

Els continguts de l'orientació són diversos i cada centre pot concretar-los d'acord amb els seus criteris i prioritats. En qualsevol cas, d'acord amb el recorregut d'aquest estudi, cal destacar la importància de clarificar i desenvolupar els continguts propis tant de l'orientació acadèmica, que són la motivació, l'autoconcepte i autoestima acadèmiques, el clima, les tècniques i hàbits, la tria d'itineraris formatius i optativitat, com de l'orientació professional, que és la motivació, l'autoconcepte i autoestima professionals, el coneixement de l'entorn formatiu i professional, la maduresa vocacional i el projecte professional. Ambdós blocs s'interrelacionen i es complementen amb altres continguts que cal desenvolupar gradualment al llarg de l'etapa, de manera integrada en el currículum i combinant l'acció individualitzada amb la grupal.

Els professionals de l'orientació són els orientadors i orientadores, però la seva tasca no pot abastar totes les necessitats d'orientació i desenvolupament. De la mateixa manera que la promoció de la salut està en mans de diversos agents (educadors, infermers, tècnics sanitaris, farmacèutics, entre altres), ningú no nega el caràcter específic i nuclear del metge. El context de l'orientació es podria contemplar amb el mateix esquema: l'orientador és el professional que lidera i articula l'orientació a partir de la participació i la col·laboració d'altres agents que han de tenir un rol i unes tasques definides i delimitades clarament (tutors, professorat i agents externs al centre). És, per tant, essencial clarificar les tasques i rols dels diferents professionals a partir de posar en valor la importància d'aquesta tasca. També cal insistir en la importància de la formació inicial i continuada en matèria d'orientació. Aquesta formació és específica per a orientadors i per a altres agents no professionals que també col·laboren en l'orientació.

Articular els professionals, els continguts, les estratègies i els moments constitueix el nucli organitzatiu de l'orientació al centre. La concreció dels elements anteriors és el que institucionalitza l'orientació als centres i es concreta o s'evidencia a partir de l'existència de documentació —breu— on es recullen tots aquests elements: la visió de l'orientació, la distribució de tasques i rols, l'especificació dels continguts de l'orientació i com es treballen al llarg de l'etapa.

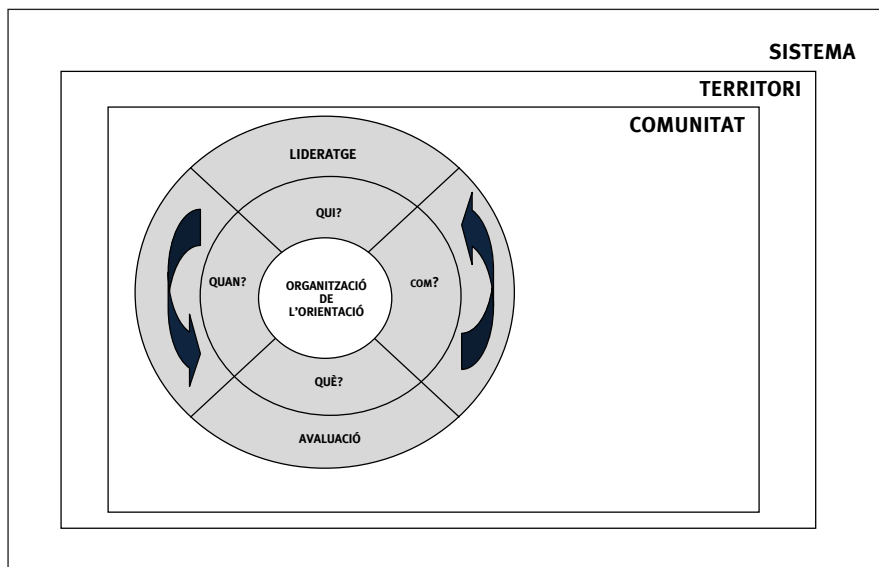
Aquest nucli necessita lideratges clars que provenen de les estructures organitzatives, però també professionals específics i dels equips. El lideratge de l'equip directiu, el seu compromís amb l'orientació i la voluntat de donar suport de l'orientador i de la resta d'agents que col·laboren en l'orientació són claus. Cal però destacar la importància dels lideratges distribuïts a partir de la clara distribució de tasques i funcions.

Un segon element optimitzador de les accions d'orientació és l'avaluació dels processos i dels seus resultats. Al final d'aquest treball es

proposen, de manera temptativa, alguns estàndards i indicadors que han d'ajudar a concretar aquesta avaluació. Es tracta de recollir evidències sobre els processos i els resultats de l'orientació, de documentar-los i d'emprendre accions de millora.

L'organització de l'orientació al centre educatiu s'ha d'entendre en el context del territori en el qual es troba, però també ha de considerar el sistema en el seu conjunt.

**Figura 5.**  
El procés d'orientació



Font: Elaboració pròpia.

En el context de l'aprententatge i l'orientació al llarg de la vida, és evident que l'ESO no esgota el procés orientador, com també és clar que la persona es mou en altres contextos que no són només el centre educatiu. És per això que un model d'orientació ha de considerar el territori proper i els diferents recursos, agents i accions d'orientació que inclou. Els serveis locals d'ocupació, joventut, educació, benestar



social i també altres entitats i recursos han de formar part de xarxes de col·laboració que facilitin l'accés a l'orientació en múltiples contextos durant i després de l'ESO, incrementant les oportunitats, presencials i virtuals, de rebre suports per desenvolupar el projecte de vida. Als territoris també és necessari generar lideratges que facilitin l'articulació de tots els agents i oportunitats.

Finalment, cal considerar la visió del sistema, tant en el seu vessant de context socioeconòmic i laboral com específicament en el vessant de sistema educatiu. Per l'abast de l'estudi només ens referirem al segon, tot assenyalant que la dinàmica i conjuntures polítiques i socioeconòmiques d'un país esdevenen forts condicionants de les polítiques i dinàmiques socioeducatives.

El sistema educatiu hauria de proporcionar una visió clara de la importància de l'orientació —que ja està recollida en els textos normatius— i liderar-ne la seva concreció. Cal un marc conceptual i terminològic compartit, des del qual poder generar les accions d'orientació a cada context. Aquest marc ha de ser prou ampli i genèric per poder concretar-se d'acord amb les especificitats de cada territori i de cada centre, però ha d'esdevenir una guia inspiradora per a qualsevol política o pràctica de l'orientació i també de la seva supervisió, avaluació i rendició de comptes. És interessant també generar un òrgan consultiu i de seguiment de l'orientació, amb representació de tots els agents rellevants, que permeti definir els elements clau del model i establir els mecanismes de supervisió i seguiment de l'orientació en el conjunt del sistema.

El sistema ha d'afavorir també la cooperació i les relacions de partenariat entre l'administració i la societat civil que portin a la col·laboració, a la definició clara de rols i funcions, a la identificació i intercanvi de pràctiques de referència, i finalment a la definició d'un codi deontològic i de criteris d'actuació professional en matèria d'orientació (vegeu en aquest sentit l'aproximació als estàndards de l'orientació).

## CRITERIS D'ACTUACIÓ PROFESSIONAL

Els criteris d'actuació professional ajuden a definir processos de qualitat que, com assenyala Plant (2004), poden respondre a raons polítiques, com justificar una política, un servei o un programa; raons econòmiques i de finançament, com mostrar que un servei és rendible, per mesurar el progrés o eficàcia en aquest cas de l'acció orientadora; per monitoritzar la seva implementació, per raons de planificació estratègica o per al desenvolupament i expansió de les polítiques i pràctiques, a partir, per exemple, de l'avaluació, de la identificació de pràctiques de referència, de promoure la transferència i l'escalabilitat de les experiències.

Els criteris responen a raons polítiques, científiques, ètiques i deontològiques, tècniques i estratègiques, i proporcionen elements que serveixen de guia i referències per a la planificació, el desenvolupament i l'avaluació de l'orientació.

Són diverses les organitzacions que han definit estàndards i criteris sobre l'acció orientadora. Generalment, les agrupacions professionals o les associacions internacionals especialitzades disposen de codis ètics i estàndards relacionats amb el professional de l'orientació, el desenvolupament de l'acció orientadora i la relació amb les persones orientades i, en alguns casos, també les relacions amb l'administració i amb altres professionals (National Steering Committee for Career Development Guidelines and Standards, 2004, del Canadà; o la IAEVG, 2003, Associació Internacional per a l'Orientació Educativa i Professional).

El que segueix és una proposta inicial de criteris que caldria polir i concretar a partir de la participació dels col·lectius professionals, dels responsables de l'administració i dels destinataris de l'acció orientadora.

Aquesta proposta inicial considera criteris de l'orientació de caràcter general i es complementa amb la proposta de dimensions, indicadors i estàndards amb els quals es tanca la publicació. Cal tenir present que els estàndards poden concretar-se a cada context específic en funció de les necessitats o prioritats, com també ja s'ha assenyalat la importància de consensuar-los.

La proposta inicial de criteris s'estructura en tres eixos:

- Relacionats amb els principis de l'orientació.
- Criteris generals per al desenvolupament de l'orientació i per a l'exercici de l'orientació.
- Relacionats amb el professional de l'orientació.

## **Criteris relacionats amb els principis de l'orientació**

**Prevenció:** l'acció orientadora té un caràcter essencialment preventiu (prevenió primària): s'anticipa a l'aparició de les problemàtiques de la desorientació, tot propiciant el desenvolupament acadèmic i professional amb una visió de llarg recorregut.

**Desenvolupament:** l'acció orientadora promou el desenvolupament global, no només respondre a una demanda o aspecte parcial en el desenvolupament de la persona. Considera els aspectes personals, socials, acadèmics i professionals en interacció. Procura l'empoderament de cada persona per a la definició progressiva i la gestió dels projectes que va desenvolupant. Així, no considera la inserció laboral com a quelcom deslligat del desenvolupament acadèmic o personal, com tampoc considera que si el desenvolupament acadèmic és satisfactori, no cal preocupar-se per res més.

**Acció social:** l'orientació és un procés compromès amb el canvi i la transformació social. Orientar vol dir empoderar i afavorir el progrés de persones i col·lectius. No és una feina d'ajustament entre ofertes i

demandes ni únicament un procés tècnic i unidireccional. Orientar significa considerar al mateix temps les necessitats individuals i les comunitàries i socials.

Als tres principis clàssics de l'orientació, presents a tota la literatura, caldria afegir-hi el de l'equitat, per la seva rellevància i per concretar el compromís d'aquesta actuació pedagògica amb la lluita contra les desigualtats i en favor del desenvolupament de totes les persones.

**Equitat:** en un context de profundes desigualtats que també afecten l'orientació, les seves pràctiques i els seus destinataris o participants, cal vetllar per tal que la igualtat d'oportunitats d'orientació sigui efectiva per a tothom. També cal procurar l'assoliment dels millors resultats de desenvolupament també per a tothom. Per a que hi hagi equitat cal assegurar:

- a) La disponibilitat d'accions, una base d'accions coordinades i planificades i l'existència d'un nucli essencial d'orientació que integri els diferents elements de l'acció orientadora.
- b) L'accessibilitat a les accions d'orientació, que tot l'alumnat hi pugui accedir independentment del seu origen, de la seva situació socioeconòmica o del seu itinerari.
- c) La individualització de les accions en un context de treball grupal i comunitari.
- d) La qualitat d'aquestes accions, qüestió que s'aborda en el conjunt d'aquest capítol.

### **criteris generals per al desenvolupament de l'orientació i per a l'exercici de l'orientació**

La literatura destaca un conjunt de trets que hauria de caracteritzar qualsevol acció d'orientació i qualsevol pla que les organitzi i articuli:

**Respecte:** els professionals i les accions d'orientació han de ser respectuosos amb la diversitat i han de procurar la inclusió i la no discriminació per raons de tipus socioeconòmic, cultural, de gènere, de talent, rendiment, etc.

**Independència:** l'orientació és una pràctica que no ha d'estar vinculada a cap objectiu que no sigui el de promoure la independència de les persones orientades, tot afavorint que puguin gestionar, decidir i actuar d'acord amb els seus principis.

**Neutralitat (conflictes d'interès):** l'orientació no respon a la conveniència de la institució o de la persona que orienta. Cal examinar amb claredat fins a quin punt una orientació està influenciada o condicionada pels conflictes d'interès i evitar en tots els casos orientar en relació amb el profit de la institució o cap a una opció que beneficia la institució o l'orientador i no la persona orientada.

**Obertura:** l'orientació ha d'afavorir la permeabilitat, la col·laboració i les possibilitats d'incorporar noves oportunitats, noves propostes i maneres de treballar. Orientar és un procés que cal redefinir en relació amb un entorn que canvia i sobre el qual cal estar amatent.

**Accessibilitat:** Els recursos, serveis i accions d'orientació han de ser accessibles per a totes les persones en el moment en què ho necessiten. L'orientació ha de diversificar els seus contextos, professionals i registres per tal que tothom pugui accedir d'acord amb el seu perfil i necessitats i independentment del seu context, situació personal o itinerari.

**Claredat i transparència:** els objectius de l'orientació com els seus mètodes i pràctiques han de ser clars i transparents. Totes les persones que participen en processos d'orientació han de saber exactament allò que fan, el sentit que té i les implicacions per a cadascuna d'elles.

**Confiança:** les relacions d'orientació estan basades en la confiança mútua entre orientador i persona o grup participant en el procés d'orientació.

**Integració:** en el context d'un centre educatiu, l'orientació ha d'estar integrada en el currículum —infusionada—, tot relacionant els processos d'ensenyament i aprenentatge amb els de desenvolupament, coneixement de l'entorn i planificació del projecte vital.

**Continuïtat:** l'orientació és una pràctica que té com a perspectiva el desenvolupament al llarg de la vida. Per això les accions d'orientació al centre i durant l'ESO han de tenir connexions fora del centre (territori proper) i en els processos de desenvolupament (formatius o de participació social i comunitària) posteriors.

**Amplitud:** l'orientació no només s'entén al llarg de la vida (*Lifelong Guidance*) en una perspectiva lineal (de continuïtats i discontinuïtats), sinó també en una perspectiva de desenvolupament lateral: de participació ciutadana, de complementarietat d'activitats en el procés de desenvolupament. Ha de considerar, per tant, les oportunitats de creixement i l'impacte que tenen altres contextos i activitats que fa cada persona, a més de formar-se o seguir un itinerari formatiu.

**Participació:** l'orientació no és un procés unidireccional sinó bidireccional o multidireccional, que promou l'activació de les persones que en prenen part. És per això que la informació professional s'ha convertit en coneixement de l'entorn o la presa de decisions en empoderament, participació i gestió dels propis projectes.

**Millora contínua:** el professional de l'orientació té una formació inicial específica i actualitza, millora i amplia la seva competència professional a través de la formació continuada i de l'intercanvi o transferència de coneixement a través de les trobades professionals.

## PROPOSTA DE DIMENSIONS, ESTÀNDARDS I INDICADORS DE LA QUALITAT DE L'ORIENTACIÓ

El procés orientador incideix, tal com ja s'ha dit, en el desenvolupament global de la persona. És per això que no genera resultats tangibles que puguin atribuir-se exclusivament a l'acció orientadora (*outputs*). Quan s'incideix en la motivació acadèmica a partir de l'orientació, per exemple, la seva millora no serà només resultat d'aquella acció, sinó de la interacció amb altres influències i dinàmiques, que estan dins el mateix procés d'aprenentatge. El mateix passa quan es considera la lluita contra l'abandonament o la tria d'estudis i la continuïtat de la formació. Una bona orientació afavorirà aquests processos, contribuirà al seu desenvolupament o optimització, però no en serà l'única responsable. L'èxit en l'itinerari, l'acreditació i altres resultats educatius no podran ser exclusivament atribuïts a l'acció de l'orientació. Són el que la literatura considera *outcomes* (Ivàlua, 2013).

La taula següent inclou una proposta inicial d'indicadors sobre les condicions de l'orientació als centres més un darrer apartat sobre *outcomes* o resultats als quals l'orientació pot contribuir sense ser-ne l'única responsable.

### Taula 14.

#### Estàndards i indicadors per a una orientació de qualitat

Dimensió	Estàndards	Indicadors
Disponibilitat de l'orientació	Distribuir les accions d'orientació per optimitzar el desenvolupament dels projectes vitals al llarg de l'ESO.	Nombre d'accions d'orientació programades al centre en el darrer any a primer d'ESO. Nombre d'accions d'orientació programades al centre en el darrer any a segon d'ESO. Nombre d'accions d'orientació programades al centre en el darrer any a tercer d'ESO. Nombre d'accions d'orientació programades al centre en el darrer any a quart d'ESO.

Dimensió	Estàndards	Indicadors
Accés i acollida	Garantir l'accés a l'orientació per a tothom.	Composició dels grups classe (homogenis/heterogenis) i dels desdoblaments (homogenis/heterogenis).
		Taxa d'alumnes atesos en orientació acadèmica i professional per cursos.
Procés	Propiciar la integració de l'orientació al currículum ordinari.	Nombre de programes d'orientació acadèmica i professional en execució al centre per cursos.
		Nombre d'assignatures que incorporen continguts i activitats d'orientació (de manera programada) en el seu desenvolupament.
		Utilització del dossier professional al centre.
		Nombre d'accions puntuals d'orientació acadèmica i professional per cursos.
		Nombre d'entrevistes amb cada família al llarg de l'ESO (per curs).
Resultats	Assegurar l'empoderament de tot l'alumnat en la definició del seu projecte personal.	<p>Nivell de competència per gestionar el projecte acadèmic.</p> <p>Nivell de competència per gestionar les eleccions vocacionals.</p> <p>Nivell de competència per accedir, avaluar i interpretar informació acadèmica i professional.</p> <p>Nivell de competència per gestionar les transicions.</p> <p>Nivell de comprensió dels canvis i desafiaments en els rols, els treballs/activitats i les condicions laborals.</p> <p>Nivell de competència per participar en el treball i en la formació al llarg de la vida.</p>
Agents	Articular les accions dels diferents agents de l'orientació.	Nombre de professionals implicats en accions d'orientació, reconegudes en la seva activitat professional (part de l'horari, part del rol i funcions).
		Perfil dels professionals responsables de l'orientació al centre i dels que desenvolupen funcions o tasques d'orientació (tipologia de formació inicial específica, hores i actualitat de la formació permanent específica).
		Satisfacció amb l'orientació per part dels agents i dels participants i les seves famílies.



<b>Dimensió</b>	<b>Estàndards</b>	<b>Indicadors</b>
Territori	Connectar l'orientació dins i fora del centre.	Participació en xarxes d'orientació.
Organització	Institucionalitzar l'orientació a partir d'un model clar.	Hores d'orientació/setmana/professional (orientador, tutor, assessor extern) (tutoria/ assignatures/extraescolar).
		Actualització del PAT/model d'orientació.
		Existència/actualitat dels protocols escrits d'orientació.
		Existència del document d'especificació de funcions i rols d'orientació al centre.
Avaluació	Assegurar un procés d'assegurament de la qualitat en l'orientació.	Utilització sistemàtica, regular de dades/ evidències sobre el context sociolaboral i formatiu. Existència d'accions d'avaluació de l'orientació documentades (projecte/evidències/decisions/ accions de millora).
Deontologia	Propiciar el desenvolupament ètic de l'orientació.	Explicitació/transparència dels criteris per a l'orientació.
<i>Outcomes</i>	Revisar el model i les accions d'orientació considerant els efectes de l'educació i el desenvolupament.	Taxa d'abandonament abans d'acabar l'ESO.
		Taxa de graduació ESO.
		Taxa d'acreditació postobligatòria.
		Taxa d'abandonament prematur (post-ESO).
		Taxa d'exestudiants amb qualificació professional.
		Satisfacció amb la formació obligatòria i postobligatòria de l'alumnat i les famílies.
		Nivell de participació en els contextos formatius/laborals.

Font: Elaboració pròpia.

El rol de l'orientació és crear les condicions per tal que tots aquests processos es desenvolupin de la millor manera possible i, per això, els indicadors proposats es refereixen justament a la verificació d'aquestes condicions.



## Bibliografia



AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION [AERA], AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA] i NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION [NCME] (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: AERA.

AYMERICH, R.; LLURÓ, J. M.; ROCA, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BACOLOD, M.; HOTZ, V. J. (2006). «Cohort changes in the transition from school to work: Evidence from three NLS surveys». *Economics of Education Review*, núm. 25, pp. 351-373.

BALL, K.; LAMB, S. (2001). «School non-completers: outcomes in vocational education and training». Australian Council for Educational Research.

BANKS, C. H. (2006). «Career planning: Towards a more inclusive model for women and diverse individuals». University of Arkansas.

BÉDUWÉ, C.; GIRET, J. F. (2011). «Mismatch of vocational graduates: What penalty on French labour market?». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 78, pp. 68-79.

BENNER, A. D. (2011). «The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions». *Educational Psychological Review*, núm. 23, pp. 299-328.

BOADA, C.; HERRERA, D.; MAS, E.; MIÑARRO, E.; OLIVELLA, M.; RIUDOR, X. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: CTESC.

BOSSAERT, G.; DOUMEN, S.; BUYSE, E.; VERSCHUEREN, K. (2011). «Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study». *Journal of Applied Developmental Psychology*, núm. 32, pp. 47-57.

BOZICK, R.; DELUCA, S. (2011). «Not making the transition to college: School, work, and opportunities in the lives of American youth». *Social Science Review*, núm. 40, pp. 1249-1262.

BROWN, S.; ORTIZ-NUÑEZ, A.; TAYLOR, K. (2011). «What will I be when I grow up? An analysis of childhood expectations and career outcomes». *Economics of Education Review*, núm. 30, pp. 493-506.

CHANTARA, S.; KOUL, R.; KAEWKUEKOOL, S. (2010). «Career aspirations, goal orientation, and classroom anxiety». *Communication and Management in Technological Innovation and Academic Globalization*.

CHAPLIN, D.; BLEEKER, M.; BOOKER, K. (2010). «Roads to Success: Estimated Impacts of an education and career planning program during middle school». *Mathematica Policy Research*, núm. 6388-700.

CREED, P. A.; PATTON, W.; PRIDEAUX, L. A. (2007). «Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students». *Journal of Adolescence*, núm. 30, pp. 377-392.

DE BRUIJN, E.; LEEMAN, Y. (2011). «Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators». *Teaching and Teacher Education*, núm. 27, pp. 694-702.

DRIER, H. N. (2000). «Special Issue Introduction: Career and Life Planning Key Feature Within Comprehensive Guidance Programs». *Journal of Career Development*, vol. 27, núm. 2, pp. 73-80.

ELMAN, C.; O'RAND, A. M. (2007). «The effects of social origins, life events, and institutional sorting on adults' school transitions». *Social Science Research*, núm. 36, pp. 1276-1299.

FERRER, F. (dir.) (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

FULLER, A.; UNWIN, L. (2011). «Vocational education and training in the spotlight: back to the future for the UK's Coalition Government?». *London Review of Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 191-204.

GARCÍA BEDOLLA, L. (2010). «Good ideas are not enough: Considering the politics underlying students' postsecondary transitions». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, núm. 15, pp. 9-26.

GUAY, F.; RATELLE, C.F.; ROY, A.; LITALIEN, D. (2010). «Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects». *Learning and Individual Differences*, núm. 20, pp. 644-653.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3a ed. Mèxic, DF: McGraw-Hill.

HIRSCHI, A. (2011). «Career-choice readiness in adolescence: Developmental trajectories and individual differences». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 79, pp. 340-348.

HIRSCHI, A.; VONDRACEK, F.W. (2009). «Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence», *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 75, pp. 120-128.

JANEIRO, I. N.; MARQUES, J. F. (2010). «Career coping styles: differences in career attitudes among secondary school students». *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, núm. 10, pp. 35-48.

JOKISAARI, M.; NURMI, J. E. (2005). «Company matters: Goal-related social capital in the transition to working life». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 67, pp. 413-428.

KALCHIK, S.; OERTLE, K. M. (2011). «The relationship of individual career plans to programs of study and career pathways». *Transition Highlights*, núm. 3.

KIDD, J. M.; WARDMAN, M. (1999). «Post-16 course choice: A challenge for guidance». *British Journal of Guidance and Counselling*, núm. 27, núm. 2, pp. 259-274.

KLOOSTERMAN, R.; DE GRAAF, P. M. (2010). Non-promotion or enrolment in a lower track? The influence of social background on choices in secondary education for three cohorts of Dutch pupils. *Oxford Review of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 63-384.

KOIVISTO, P.; VUORI, J.; NYKYRI, E. (2007). «Effects of the School-to-Work Group Method among young people». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 70, pp. 277-296.

KUIJPERS, M.; SCHEERENS, J. (2006). «Career competencies for the modern career». *Journal of Career Development*, núm. 32, pp. 303-319.

KUIJPERS, M.; SCHYNS, B.; & SCHEERENS, J. (2006). «Career competencies for career success». *Career Development Quarterly*, núm. 55, pp. 168-179.

LANG, M. (2005). «Can mentoring assist in the school-to-work transition?» *Education and Training*, vol. 52, núm. 5, pp. 359-367.

MACCOBY, E., & MARTIN, J. (1983). «Socialization in the context of the family: Parent-child interaction» A: E. M. HETHERINGTON I P. H. MUSSEN



(ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development*, Nova York: Wiley. vol. 4, pp. 1-101.

MADARASOVA GECKOVA, A.; TAVEL, P.; VAN DIJK, J. P.; ABEL, T.; REIJNEVELD, S. A. (2010). «Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences?» *BMC Public Health*, núm. 10, pp. 154.

MARSH, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.

MARSH, H. W.; CRAVEN, R. (1997). «Academic self-concept: Beyond the dustbowl. A G. PHYE (ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment*, Orlando, FL: Academic Press, pp. 131-198.

MARTÍNEZ, M.; PINYA, C. (2012). Els instituts escola. Aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació. Col·lecció Documents, núm. 21. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu - Institut de Ciències de l'Educació - UAB. <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/documents21.pdf>

MARTÍNEZ CELORRIO, X.; MARÍN, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MASDONATI, J.; LAMAMRA, N.; JORDAN, M. (2010). «VETattrition and the school-to-work transition». *Education and Training*, vol. 52, núm. 5, pp. 404-414.

MAYERHOFER, W. L. i altres (2011). «16 Vocational educational and training and transitions into the labor market». *Z Erziehungswiss*, núm. 14, pp. 251-266.

MCGREW, L. L. (2001). *Comparison of middle to high school transition programs*. University of Wisconsin-Stout.

MERTENS, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. 3<sup>a</sup> ed. California: SAGE Publications.

MERTLER, C. A. (2001). «Designing scoring rubrics for your classroom». *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 núm. 25.

MITTENDORFF, K.; DEN BROK, P.; & BEIJAARD, D. (2010). «Career conversations in vocational schools». *British Journal of Guidance & Counselling*, núm. 38, pp. 143-165.

MITTENDORFF, K.; DEN BROK, P.; BEIJAARD, D. (2011). «Students' perceptions of career conversations with their teachers». *Teacher and Teaching Education*, núm. 27, pp. 515-523.

MITTENDORFF, K.; JOCHEMS, W.; MEIJERS, F.; DEN BROK, P. (2008). «Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands». *Journal of Vocational Education and Training*, núm. 60, pp. 75-91.

NEUMARK, D.; ROTHSTEIN, D. (2006). «School-to-career programs and transitions to employment and higher education». *Economics of Education Review*, núm. 25, pp. 374-393.

NG, T.; FELDMAN, D. C. (2007). «The school-to-work transition: A role identity perspective». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 71, pp. 114-134.

NILSSON, J. E.; FLORES, L. Y.; BERKEL; L. V.; SCHALE, C. L.; LINNEMEYER, R. M.; SUMMER, I. (2007). «International career articles: A content analysis of four journals across 34 years». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 70, pp. 602-613.

NOACK, P.; KRACKE, B.; GNIEWOSZ, B.; DIETRICH, J. (2010). «Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 77, pp. 50-57.

NURMI, J. E.; SALMELA-ARO, K. (2002). Goal Construction, Reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70(3).

*OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training, Skills beyond School.*

OECD (2002). OECD review of career guidance policies: Australia. Country note. OECD Publishing.

— (2002). OECD review of career guidance policies: Denmark. Country note. OECD Publishing.

— (2002). OECD review of career guidance policies: Finland. National Questionnaire. OECD Publishing.

— (2002). OECD review of career guidance policies: France. Country note. OECD Publishing.

— (2002). OECD review of career guidance policies: Germany. Country note. OECD Publishing.

— (2002). OECD review of career guidance policies: Netherlands. Country note. OECD Publishing.

— (2003). OECD review of career guidance policies: United Kingdom. Country note. OECD Publishing.

PALOS, R.; DROBOT, L. (2010). «The impact of family influence on the career choice of adolescents». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, núm. 2, pp. 3407-3411.

PARKER, J.; HOGAN, M.; EASTABROOK, J. M.; OKE, A.; WOOD, L. (2006). «Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university». *Personality and Individual Differences*, núm. 41, pp. 1329-1336.

PARKER, J.; SUMMERFELDT, L.; HOGAN, M.; MAJESKI, S. (2004). «Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university». *Personality and Individual Differences*, núm. 36, pp. 163-172.

PEDRÓ, F. (2008). *El professorat a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

PHILLIPS, S. D.; BLUSTEIN, D. L.; JOBIN-DAVIS, K.; FINKELBERG WHITE, S. (2002). «Preparation for the School-to-Work Transition: The Views of High School Students». *Journal of Vocational Behavior*, núm. 61, pp. 202-216.

PIETARINEN, J.; PYHÄLTÖ, K.; SOINI, T. (2010). «A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15 year olds». *Cambridge Journal of Education*, vol 40, núm. 3, pp. 229-245.

PINQUART, M.; JAUNG, L.; SILBEREISEN, R. (2003). «Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study». *Journal of Vocational Behavior*, núm. 63, pp. 329-346.

POLESEL, J.; HELME, S.; DAVIES, M.; TEESE, R.; NICHOLAS, T.; VICKERS, M. (2004). *VET in schools. A post-compulsory education perspective*. Australian National Training Authority.

PORFELI, E. J.; SKORIKOV, V. B. (2010). «Specific and diversive career exploration during late adolescence». *Journal of Career Assessment*, vol. 18, núm. 1, pp. 46-58.

PROTSCH, P.; DIECKHOFF, M. (2011). «What matters in the transition from high school to vocational training in Germany». *European Societies*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-91.

ROGERS, M. E.; CREED, P. A. (2011). «A longitudinal examination of adolescent career planning and exploration using a social cognitive career theory framework». *Journal of Adolescence*, núm. 34, pp. 163-172.

ROSENBLATT, J. L.; ELIAS, M. J. (2008). «Dosage effects of a preventive social-emotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition». *Journal of Primary Prevent*, núm. 29, pp. 535-555.

SCHLOSS, J. (2011). «Career development in schools: do teachers have the skills?» *Australian Journal of Career Development*, vol. 20, núm. 3.

SIKORA, J.; POKROPEK, A. (2011). «Gendered career expectations of students». *OECD Education Working Papers*, núm. 57, OECD Publishing.

SIKORA, J.; SAHA, L. J. (2011). *Lost talent? The occupational ambitions and attainments of young Australians*. National Center for Vocational Education Research, Australian Government.

SKORIKOV, V. (2007). «Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment». *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 70, pp. 602-613.

SKORIKOV, V.; VONDRACEK, F. W. (2007). «Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour». *Journal of Adolescence*, núm. 30, pp. 131-146.

STRINGER, K.; KERPELMAN, J.; SKORIKOV, V. (2011). «Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination». *Journal of Vocational Behavior*, núm. 79, pp. 158-169.

SUBIRATS, J. (2009). *Polítiques de transició escola-treball. Un estudi exploratori d'instruments a Catalunya*. Institut de Govern i Polítiques Públiques. Generalitat de Catalunya.

SULTANA, R. G. (2008). *From policy to practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe*. *Cedefop Panorama Series*, núm. 149.

TCHIBOZO, G. (2002). «Meta-functional criteria and school-to-work transition». *Journal of Education and Work*, vol. 15, núm. 3, pp. 337-350.

TOMASIK, M. J.; HARDY, S.; HAASE, C. M.; HECKHAUSEN, J. (2009). «Adaptive adjustment of vocational aspirations among German youths during the transition from school to work». *Journal of Vocational Behavior*, núm. 74, pp. 38-46.

THOMSEN, R. (2012). *Career guidance in communities*. Aarhus: Aarhus University Press.

TYNKKYNEN, L.; NURMI, J.E.; SALMELA-ARO, K. (2010). «Career goal-related social ties during two educational transitions: Antecedents and consequences», *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 76, pp. 448-457.

VAN DER VELDE, M.; FEIJ, J. A.; TARIS, T. W. (1995). «Stability and change of person characteristics among young adults: The effects of the transition from school to work». *Personal Individual Differences*, vol. 18, núm. 1, pp. 89-99.

VIGNOLI, E. (2009). «Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision», *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 75, pp. 91-99.

VIGNOLI, E.; CROITY-BELZ, S.; CHAPELAND, V.; DE FILLIPIS, A.; GARCIA, M. (2005). «Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style», *Journal of Vocational Behaviour*, núm. 67, pp. 153-168.

WATTS, A. G. (2010). *Career guidance and post-secondary vocational educational and training. A paper prepared for the OECD Review of Post-Secondary Vocational Education and Training, Skills beyond School*. OECD. <http://78.41.128.130/dataoecd/11/2/49088569.pdf>

WIESNER, M.; VONDRACEK, F. W.; CAPALDI, D. M.; PORFELI, E. (2003). «Childhood and adolescent predictors of early adult career pathways». *Journal of Vocational Behavior*, núm. 63, pp. 305-328.

WILSON, V.; HALL, S.; HALL, J. (2007). «Pupil guidance: An integral part of teacher education and development in Scotland?». *Teaching and Teacher Education*, núm. 23, pp. 1153-1164.





## Annexos



## **ANNEX 1. DESCRIPCIÓ DELS SISTEMES D'ORIENTACIÓ A ALGUNS PAÏSOS DE REFERÈNCIA**

### **1. Països nòrdics**

#### **Dinamarca**

**Marc legal:** Dinamarca té una legislació específica sobre l'orientació educativa i professional, la qual cosa és poc comú entre els països de l'OCDE. Ja a mitjans del 1950 es va aprovar la primera llei que feia referència a l'orientació professional. El 1981 va ser renovada per una Llei d'Orientació Educativa i Professional, que fou revisada el 1996.

La legislació, no obstant això, només proporciona un marc general per als serveis que han d'oferir les institucions educatives, serveis públics d'ocupació i altres autoritats i organismes competents. Tots ells coordinats pel Consell Nacional per a l'Orientació Educativa i Professional (RUE), que actua com un òrgan consultiu del Govern i també proporciona serveis de suport, però no té l'autoritat pública en relació amb els serveis d'orientació.

En termes polítics, el sistema d'orientació és vist com una característica valuosa del sistema danès d'educació i formació, que té l'interès

d'oferir més opcions dins d'aquest sistema. També és considerat com un «instrument de direcció suau» que s'utilitza per reduir el nombre d'alumnes que abandonen o canvien d'estudis i per accelerar el progrés a través del sistema educatiu, responnent a les previsions d'escassetat de mà d'obra qualificada.

Més enllà, el potencial polític del sistema d'orientació dóna suport a la preocupació del Govern per aconseguir un mercat laboral més inclusiu, incorporant-hi els grups més desafavorits, com els immigrants i els refugiats, les persones amb discapacitat i els treballadors d'edat avançada.

**Marc competencial:** el sistema d'orientació educativa i professional a Dinamarca està fragmentat, descentralitzat i fortament basat en sectors. Comprèn 27 serveis diferents. La majoria estan ubicats en diferents parts del sistema educatiu, i la resta són serveis del Servei Públic d'Ocupació, de les associacions de l'Unemployment Insurance System, dels ajuntaments —per als desocupats que queden fora d'aquest sistema— i dels Serveis de Defensa.

**Marc institucional:** en un sistema d'orientació com el de Dinamarca diversificat, participatiu i basat en els diferents sectors, hi ha la necessitat de forts mecanismes de coordinació per tal de fomentar la continuïtat del suport als individus i per evitar que els serveis basats en el sector privat se'n lucrin.

L'instrument fonamental per a aquesta coordinació, coherència i desenvolupament estratègic de l'àmbit de l'orientació és el Consell Nacional per a l'Orientació Educativa i Professional (RUE). La seva estructura inclou una important representació del Ministeri d'Educació i del Ministeri de Treball.

Supeditats al RUE hi ha 14 comitès regionals d'orientació (VFU), vinculats a l'estructura dels consells regionals del mercat de treball (RAR).

Tots els serveis d'orientació més importants estan representats en els VFU, amb una secretaria proporcionada pel Servei Públic d'Ocupació. Solen haver subcomitès per fer front als punts de contacte clau: entre l'educació de la joventut i l'educació superior, per exemple, o entre els diferents serveis per a adults. Els VFU també coordinen l'estructura dels comitès locals d'orientació (LVU), que realitzen activitats similars a nivell local: Copenhaguen disposa de 8 d'aquests comitès. Els LVU coordinen, per exemple, els llocs de treball que s'ofereixen en pràctiques, de manera que els ocupadors no reben sol·licituds concurrents de diferents institucions.

**Estratègies:** *escola primària i primer cicle de secundària:* l'educació obligatòria a Dinamarca va dels 7 als 16 anys. La majoria d'infants (el 87%) van a la *folkeskole* (escola pública de primària i primer cicle de secundària), organitzats en grups mixtos d'alumnes amb diferents graus d'habilitat, i romanen un any en cada nivell, independentment dels avenços i assoliments. Hi ha un 10è grau opcional (edats 16-17) a la mateixa escola, encara que molts alumnes aprofiten l'oportunitat per canviar d'escola i anar a centres especialitzats. Els tutors de grup es responsabilitzen del mateix grup d'alumnes durant tot el període escolar.

Cada escola designa un dels seus mestres com a orientador de l'escola a temps parcial (al voltant del 20% del temps); a les escoles més grans, hi pot haver dos nomenaments.

Tres característiques del Sistema d'Orientació a la *folkeskole* són d'especial rellevància. En primer lloc, la introducció de normatives i plans d'educació individual. Els alumnes estan obligats a desenvolupar aquests plans des de 6è grau, com a preparació per a l'elecció (limitada) d'assignatures a partir del 7è grau i, posteriorment, per a la presa de decisions més importants al final dels graus 9è i 10è. Com a part d'aquest procés, els alumnes han de tenir una entrevista individual amb l'orientador en els graus 6è i 7è, i dues entrevistes en els

graus 8è i 9è. El procés es recull en un «Llibre de l'educació», que és un document personal on els alumnes registren els seus èxits, els seus interessos i objectius. Aquesta planificació ha de ser signada per l'alumne, un pare i l'orientador.

En segon lloc, cal mencionar la quantitat d'oportunitats existents dins la *folkeskole*, tant per adquirir experiència laboral, com perquè els alumnes «tastin» les diferents opcions educatives abans de comprometre's amb una. La majoria d'alumnes realitzen almenys dos períodes diferents de pràctiques laborals, d'una setmana de duració, en els graus 7è i 9è (edats 14 i 16). A més, el 10è grau opcional inclou cursos *bridge-building*, una part dels quals s'imparteix a les institucions educatives superiors (16 anys en endavant) que els organitzen.

L'orientació educacional, vocacional i pel mercat de treball és un tema obligatori en tots els graus (de 1r a 9è), i el Ministeri d'Educació ha publicat directrius sobre com treballar la matèria a través del currículum. Tanmateix, no hi ha especificació del nombre de classes que s'han d'impartir, ni existeixen mecanismes per assegurar l'abast o la qualitat del que s'imparteix.

**Orientació juvenil:** un dels trets distintius del sistema d'orientació danès és la disposició proactiva de posar-se en contacte amb els joves que han abandonat l'educació formal. Els municipis tenen l'obligació legal de tenir-hi contacte, i oferir-los orientació com a mínim dues vegades l'any fins als 19 anys, i alguns municipis estenen el servei fins a edats més avançades. En alguns casos aquest contacte és realitzat pels orientadors de l'escola. En d'altres, especialment als municipis més grans, es fa a través de professionals de l'orientació juvenil. A partir dels 18 anys aquests joves tenen dret a una ajuda econòmica limitada, però només si es comprometen a desenvolupar i implementar plans d'acció aconsellats per aquest servei d'orientació juvenil.

**Instruments:** un dels papers clau del RUE és proporcionar informació i recursos per donar suport als diversos serveis d'orientació educativa i professional. Aquest organisme produeix un ventall de manuals, guies i altres recursos, fins i tot recursos basats en les TIC. Alguns d'aquests recursos es distribueixen gratuïtament a tots els estudiants, mentre que d'altres es comercialitzen. El RUE també ha publicat recentment unes directrius de qualitat per a altres productors de material sobre orientació, en relació amb qüestions com ara la precisió i l'objectivitat. També existeix un sector privat que realitza provisió de materials per a l'orientació. Una de les editorials privades més important en aquest camp (Studie og Erhverv) cobreix algunes de les mateixes àrees que el RUE, però han estat més ràpids i més imaginatius en l'aprofitament de les TIC: la seva web, Es-pakken, que integra els programes *MAXI-DUE*, *Spor* i *U-PLA*, s'utilitza àmpliament en escoles i universitats.

La deficiència més important del sistema és la informació actualitzada sobre el mercat laboral. El RUE i altres proveïdors inclouen de vegades declaracions sobre l'oferta i la demanda del mercat de treball en les seves publicacions, però això no es fa de forma sistemàtica. El Servei Públic d'Ocupació Estatal i els òrgans com els consells regionals del mercat de treball tenen una gran quantitat d'informació del mercat laboral, però no s'utilitza.

**Agents:** en total, hi ha al voltant de 22.500 persones empleades en funcions d'orientació en els 27 serveis d'orientació reconeguts oficialment. D'aquests, al voltant de la meitat treballen a les escoles de primària i secundària inferior, com a orientadors o tutors de grup.

La gran majoria dels 22.500 són contractats en primer lloc com a mestres, i duen a terme les seves funcions d'orientació a temps parcial; en alguns casos, molt poques hores i, en d'altres, al voltant de la meitat de la jornada.

Els únics que treballen com a orientadors a temps complet són els aproximadament 260 consellers d'orientació professional del Servei Públic d'Ocupació.

En general, el focus principal de la tasca dels orientadors és l'orientació educativa i professional. Aquells que treballen en escoles i universitats de vegades s'involucren en els problemes personals i socials dels joves, però no estan capacitats per respondre aquests temes en profunditat. Així el seu objectiu principal és ajudar els joves a fer front a aquests problemes dins de la institució i recomanar-los els recursos més adequats disponibles a l'exterior.

## Suècia

**Marc legal:** el principi fonamental a Suècia és que l'assessorament és un dret individual que ha de ser gratuït i disponible per a tots els col·lectius existents. L'orientació acadèmica i professional s'imparteix al llarg de tot el sistema educatiu. En l'educació d'adults, els serveis d'orientació s'ofereixen a través de l'educació municipal per a adults, l'educació professional de grau superior i les universitats i col·legis universitaris.

Suècia té una tradició d'independència entre autoritats nacionals i institucions. Això deriva en el fet que les diferents autoritats estableixen els seus propis objectius en l'àrea d'orientació, d'acord amb certes directrius superiors que provenen dels ministeris. Les autoritats municipals planifiquen els seus serveis d'informació, orientació i assessorament per separat, d'acord amb les directrius i objectius particulars establerts per l'autoritat nacional corresponent.

**Marc competencial:** el sistema és molt descentralitzat per a la presa de decisions i no existeix una organització central de coordinació o de govern de les activitats d'orientació. Les decisions referides a l'orientació es prenen en els àmbits local o regional. Les autoritats municipi-



pals i locals planifiquen els seus serveis d'orientació i assessorament professional per separat, d'acord amb el currículum escolar. L'orientació que es porta a terme en l'àmbit universitari i altres institucions d'educació superior és, en gran mesura, responsabilitat pròpia de cada universitat, d'acord amb els objectius i ordenances nacionals. Els serveis d'assessorament per a aquells que estan en procés de recerca de feina es dissenyen a les oficines locals d'ocupació, d'acord amb les directrius de la Junta Nacional del Mercat de Treball.

**Marc institucional:** els serveis públics d'orientació són proporcionats al llarg de tot el sistema educatiu, així com a les oficines d'ocupació i als centres d'informació local dels municipis. El sector privat sempre ha estat molt limitat a Suècia, però hi ha oficines d'ocupació privades i algunes empreses que s'han especialitzat en l'assessorament professional i en l'ajuda a les empreses amb la reorganització o reducció de personal.

L'autoritat municipal és responsable de l'ensenyament secundari obligatori i superior, així com de l'educació d'adults, proporcionant a les escoles els orientadors i altres recursos necessaris per assolir els objectius nacionals. L'orientació que es duu a terme en l'àmbit universitari i altres institucions educatives superiors és responsabilitat de cada institució en acord amb els objectius nacionals.

**Estratègies:** l'assessorament s'ofereix als alumnes individualment i en sessions de grup. No hi ha classes obligatòries d'educació per a la vida professional, però els orientadors, de tant en tant, imparteixen classes o sessions informatives a l'ensenyament general i a l'escola secundària. La freqüència d'aquestes sessions varia segons les necessitats de l'edat. Per exemple, la majoria dels alumnes de 9è grau tenen entrevistes personals amb el seu conseller per parlar dels seus plans futurs i l'elecció del programa de l'escola secundària superior. Els orientadors que treballen a les escoles disposen d'una guia d'actuació. En alguns municipis existeix un centre d'orientació central en comptes d'oferir orientació en cada escola.

D'altra banda, els joves també poden dirigir-se als centres municipals d'informació local. Aquests centres estan basats en el concepte d'autoservei. El personal prepara diferents tipus d'activitats d'informació i també és possible obtenir assessorament individual si es demana. Els usuaris d'aquests centres són des de persones molt joves fins a adults que volen iniciar els seus estudis o que volen canviar de carrera.

**Instruments:** regularment, tenen lloc fires d'ocupació en diferents parts de Suècia. Sovint estan organitzades en cooperació entre els empresaris locals i les escoles secundàries superiors. Els alumnes de 9è grau en són els principals destinataris.

També s'organitza cada any la gran fira SACO (The Swedish Confederation of Professional Associations), una confederació de 25 associacions independents en què els associats són graduats universitaris), que informa sobre les opcions en l'educació universitària per als alumnes provinents de l'escola secundària, i sobre l'educació per a adults. Sovint és possible obtenir orientació personal durant aquests esdeveniments.

L'orientació acadèmica i professional també s'ofereix a través de serveis web finançats amb fons públics. Una d'aquestes eines és el portal nacional Utbildningsinfo.se. Es tracta d'un lloc web per a estudiants, pares i professionals en el camp de l'educació.

Una altra d'aquestes eines és Vägledningsinfo.se (Guidanceinfo.se), en línia un servei d'orientació nacional per a adults. També existeix una base de dades al web del Servei Públic d'Ocupació suec, que ofereix informació sobre les diferents professions i dóna una idea de quin nivell educatiu es necessita per a cada una d'elles.

Euroguidance Suècia (<http://www.programkontoret.se/Euroguidance>), és el Centre Nacional de Recursos per a l'Orientació a Suècia. Forma part de la xarxa Euroguidance. El centre ofereix una àmplia gamma de

serveis als professionals de l'orientació de Suècia i altres professionals d'arreu. Es tracta d'un centre d'informació i documentació per a l'orientació destinat a aquells que requereixen informació sobre les oportunitats d'estudi i formació a Europa.

**Agents:** el requisit per a ser orientador a Suècia és seguir un programa universitari de tres anys, en què s'obté una llicenciatura.

The Swedish Association of Guidance Counsellors (SAGC) organitza al voltant de 1.000 professionals de l'orientació de Suècia. La SAGC participa activament en el desenvolupament i enfortiment de l'orientació educativa i professional. L'associació també contribueix en els esforços per millorar la professionalitat dels orientadors i de la pràctica i l'ètica professional.

## Finlàndia

**Marc legal:** La Junta Nacional d'Educació elabora disposicions curriculars nacionals que busquen familiaritzar els estudiants amb la vida laboral i oferir uns aprenentatges basats en el treball juntament amb la participació i la contribució dels empresaris locals. El mateix document recomana especialment que les escoles secundàries estableixin vincles de treball amb la comunitat local, especialment amb les oficines d'ocupació i els empresaris.

La cooperació entre escoles i ocupadors varia des de breus visites als diferents llocs de treball o visites dels empresaris a les escoles fins a una col·laboració més intensa. Per exemple, una empresa pot adoptar tot un grup classe d'una escola durant tres anys. Els estudiants visiten l'empresa i hi passen períodes de pràctiques laborals.

Els programes de formació professional inclouen un mínim de mig any de pràctiques en el lloc de treball. Durant aquest període l'estudiant aprèn un ofici en un ambient de treball autèntic. A més, moltes insti-

tucions d'educació superior cada vegada utilitzen més els programes d'exalumnes, en els quals els antics alumnes visiten les escoles secundàries i de formació professional per parlar de les seves experiències com a estudiants d'escoles politècniques i/o universitats.

Les disposicions de la Junta Nacional d'Educació també estableixen que els pares han de mantenir-se informats sobre les opcions educatives disponibles per als seus fills. Els *Study Counsellors* envien informació a les cases i les escoles organitzen trobades per parlar amb els pares sobre les oportunitats educatives i professionals que existeixen. Sovint es demana a representants de diferents centres educatius que informin els pares sobre l'educació i la formació que s'imparteix en la zona de la qual provenen.

**Marc competencial:** les directrius generals per als serveis d'assessorament i orientació prestats en el sector educatiu són establerts pel Ministeri d'Educació, però els ajuntaments i altres proveïdors d'educació en són els òrgans executius.

El Parlament i el Ministeri d'Educació decideixen junts la legislació educativa i els objectius generals de la política educativa. El Ministeri d'Educació supervisa l'educació finançada amb fons públics, prepara la legislació, les decisions i les partides de pressupost destinades al sector educatiu.

La Junta Nacional d'Educació estableix les línies generals del currículum en l'àmbit nacional a partir de les quals els proveïdors d'educació elaboren plans d'estudis locals per als diferents entorns educatius.

El currículum dissenyat per la Junta Nacional d'Educació conté instruccions per a l'organització i el lliurament de l'orientació i assessorament a les escoles comprensives, els centres de secundària superior i els centres de formació professional.

En l'aspecte més executiu, l'educació és gestionada i oferta per ajuntaments, federacions de municipis o associacions privades. Els ajuntaments tenen l'obligació legal d'organitzar l'educació bàsica per a tots els infants en edat escolar que viuen dins el seu terme municipal.

Els centres educatius reben una subvenció estatal, i a la pràctica, són els responsables de l'educació que s'imparteix. Els ajuntaments decideixen quants diners s'assignen per als serveis d'assessorament en el sector educatiu.

**Marc institucional:** a Finlàndia, la informació, orientació i assessorament professional són proporcionats principalment per dos sistemes establerts de servei públic. En primer lloc es troba l'assessorament estudiantil dins el sistema d'escoles públiques. En segon lloc hi ha els serveis d'informació, orientació i assessorament, a càrrec de l'administració pública del treball. Hi ha una clara divisió de la tasca entre aquests dos sistemes. Les escoles tenen la responsabilitat principal d'assessorar els estudiants, i les oficines d'ocupació complementen la tasca de les escoles oferint principalment orientació a clients que ja estan fora de les institucions educatives i dels centres de formació.

**Estratègies:** a les *Comprehensive schools* s'imparteixen cursos obligatoris d'orientació. En els últims tres anys d'educació bàsica (graus 7-9) els estudiants tenen 38 classes d'orientació amb una durada de 2 hores. En l'ensenyament secundari superior hi ha un curs d'orientació de 38 hores. Als centres de formació professional els alumnes reben orientació per valor d'1,5 crèdits durant els seus estudis. Aquestes són prestacions mínimes obligatòries per a tots els estudiants. A més d'aquest assessorament obligatori els estudiants poden, quan calgui, utilitzar diferents serveis d'orientació i rebre orientació grupal i individual.

Cada escola decideix com s'inclouen aquestes lliçons i cursos en el currículum i en el marc del pla d'estudis. A més, els temes d'orientació

tractats durant aquestes lliçons obligatòries estan integrats en altres activitats escolars.

Existeixen també períodes de pràctiques laborals a les escoles generals. S'organitzen de diverses maneres, i el seu propòsit és permetre als estudiants aprendre com funciona la vida laboral i les normes en el treball. La longitud total d'aquest període és variable; per regla general, varia d'una setmana a tres setmanes i es realitza en els graus 8è i/o 9è.

Durant el curs addicional voluntari, els alumnes poden construir un pla d'estudi personal, que pot incloure diversos dies de pràctiques laborals a la setmana. En els graus 11, 12 i 13 (cicle d'ensenyament secundari superior general) hi ha un mínim de 38 hores d'orientació en 3 anys. Els estudiants poden passar 1-2 dies en un lloc de treball durant aquests 3 anys, cosa que els hauria de donar més experiència laboral. Les escoles de formació professional ofereixen als estudiants, com a mínim, 20 setmanes (20 crèdits) de pràctiques de treball.

En general, es posa especial èmfasi en els estudiants amb necessitats especials i estudiants que necessiten una orientació més individual. En el cas dels immigrants, els objectius amb els quals es treballa, tant per a l'educació de nens com per a la d'adults, són la igualtat, el bilingüisme i la multiculturalitat en el treball.

El principal problema amb la prestació de serveis d'orientació i assessorament a l'escola és que el nombre d'alumnes per orientador pot variar des de menys de 200 a més de 700.

**Instruments:** la Junta Nacional d'Educació desenvolupa guies impreses de formació en col·laboració amb els òrgans responsables de la formació i amb altres organismes similars per garantir que les guies serveixin a diversos usuaris. La Junta Nacional d'Educació també disposa d'una base de dades en línia, alimentada amb la base de dades dels

centres educatius de Finlàndia (OPTI) i les universitats finlandeses (Harek). La Xarxa d'Educació està dissenyada per ajudar les persones a trobar un lloc on estudiar. S'ofereix informació bàsica de totes les escoles de formació professional, les escoles secundàries superiors, els col·legis professionals i les universitats; i informació sobre els programes educatius i les qualificacions que ofereixen.

El Centre de Mobilitat Internacional (CIMO) promou i dona suport a la mobilitat internacional dels joves (per exemple, estudiants d'educació secundària superior general, professional i superior), proporcionant informació actualitzada sobre els estudis i les oportunitats de formació a l'estranger.

Les organitzacions d'estudiants de secundària superior organitzen fires nacionals anuals d'ocupació, en cooperació amb els principals ocupadors i centres.

**Agents:** a les *Comprehensive schools*, els *Study Counsellors* són responsables dels serveis d'assessorament (inclosa l'orientació professional i l'assessorament individual). Però a banda d'això, tot el conjunt de mestres assessora els estudiants en qüestions relacionades amb l'estudi.

A l'educació secundària superior general recau en els *Study Counsellors* la principal responsabilitat de la prestació de serveis d'orientació professional. Els tutors supervisen l'assoliment dels objectius educatius dels seus alumnes i els orienten sobre qüestions relacionades amb l'estudi. Tots els mestres del centre aconsellen els estudiants sobre tècniques d'estudi.

Als centres de formació professional els *Study Counsellors* tenen la responsabilitat principal de l'orientació professional, però tots els professors participen en les activitats d'orientació, com a part de les seves tasques docents.

Als centres politècnics els *Study Counsellors* són responsables dels serveis d'orientació i assessorament. Tutors i professors participen conjuntament en el procés d'orientació d'acord amb allò que recull el pla d'orientació dels centres politècnics.

A les universitats, els serveis d'orientació són oferts de moltes maneres. En general, l'oficina d'afers estudiantils és el lloc on els estudiants poden resoldre els seus dubtes relacionats amb els estudis, experiència professional i beques.

Els *Study Counsellors* poden ser-ho a temps complet o treballar a temps parcial com a orientadors i la resta del temps com a professors. A les escoles, la majoria dels *Study Counsellors* (84%) treballen a temps complet. D'altra banda, als centres politècnics només l'11% dels *Counsellors* són empleats a temps complet.

Els *Study Counsellors* han de tenir la titulació adequada per exercir de professor al centre que treballin (*Comprehensive schools*, centres de secundària superior, centres de formació professional...) i estar en possessió del certificat de finalització de la formació d'especialista en orientació i assessorament (35 crèdits).

## 2. França

**Marc legal:** a França, per la llei promulgada el 24 de novembre de 2009 sobre l'orientació professional i formació vocacional, es va crear un servei públic d'orientació permanent organitzat per tal de «garantir a totes les persones l'accés lliure a la informació, completa i objectiva sobre les professions, la formació, la certificació, les oportunitats d'ocupació i els nivells de remuneració, així com l'accés a una xarxa d'assessorament i orientació professional de qualitat».

El ministre d'Educació formula el *socle commun de competences* (coneixements, habilitats, destreses) per a l'ensenyament obligatori. Aquest



marc comú d'actuació requereix la realització d'activitats per al descobriment de les diferents carreres i les possibilitats de formació dels nens. A l'escola secundària superior (*lycées*) s'augmenta el temps dedicat a l'orientació professional buscant un millor coneixement sobre les carreres i sobre els ensenyaments tècnics i superiors. Per tant, les escoles secundàries participen com a part del servei públic d'orientació permanent.

Diverses lleis existents regulen l'activitat orientadora en els diversos àmbits. S'atorga a les universitats la funció de gestionar el seu servei d'orientació per a la carrera, desenvolupant carteres d'habilitats per ajudar els estudiants a preparar la seva ocupabilitat. El servei públic d'ocupació dóna a l'òrgan *Pôle Emploi* la tasca de rebre, informar, guiar les persones en edat laboral, estiguin aturades o empleades. L'Alt Comissionat per a la Joventut promulga en el *Livre vert pour la jeunesse* una sèrie de decisions relacionades amb les condicions dels joves quant a seguiment de l'abandonament escolar, aprenentatge, solidaritat i ingressos per l'autonomia dels joves desocupats.

Un delegat per a la informació i l'orientació professional, que treballa en col·laboració amb el primer ministre, és el responsable de proporcionar els estàndards de qualitat dels serveis i l'avaluació de les polítiques nacionals i regionals, i ajudar a coordinar les polítiques d'informació i orientació en els àmbits regional i local.

**Marc competencial:** els principals proveïdors d'orientació depenen de dos ministeris, el Ministeri d'Educació i el Ministeri de Treball, encara que hi ha altres ministeris implicats, com el Ministeri d'Educació Superior i Investigació i, en menor mesura, els ministeris de Joventut i d'Agricultura. Els serveis d'orientació que es dirigeixen a l'educació postprimària, centres de secundària i les següents institucions d'educació superior depenen de la Secretaria d'Educació. Aquests serveis d'orientació es gestionen a través del CIO (Centre d'Informació i Orientació), amb el proveïdor nacional d'informació ONISEP (Office National

d'Information sur les Enseignements et les Professions). També existeix el que anomenen MGI (Mission Générale d'Insertion), que és una estructura centrada en els absentistes i joves que abandonen l'escola sense cap qualificació.

Més detalladament, en l'àmbit nacional, la informació i l'orientació professional són competència de l'administració central del Ministeri d'Educació. En l'àmbit regional, la responsabilitat recau en la Direcció d'Educació, personat en la figura del rector, assistit pel cap del Servei de l'Autoritat d'Informació i Orientació (CSAIO) i, pel que fa als departaments, la tasca és competència de l'inspector d'Educació de l'Autoritat, amb l'assistència d'un inspector d'Educació Nacional per a la Informació i l'Orientació (IEN-IIO). A cada districte escolar, la competència recau en el CIO (Centre d'Informació i Orientació), integrat pels consellers d'orientació/psicòlegs i dirigit per un director de CIO. En l'educació secundària i superior, els directors han de coordinar un programa anual d'informació i orientació, i han d'assegurar-se que tots els alumnes han rebut l'orientació necessària en acabar el període escolar i notificar als alumnes i les seves famílies els aspectes relatius a les decisions d'orientació.

**Marc institucional:** es poden distingir tres categories d'institucions que proporcionen orientació professional. Institucions per a l'orientació acadèmica i professional en l'ensenyament secundari, que es gestionen a través del Centre d'Information et d'Orientation (CIO). Cada escola secundària pública ofereix als estudiants assessorament curricular, i informació i assessorament professional. Els orientadors també poden atendre les consultes psicològiques quan sigui necessari.

Institucions per a l'orientació acadèmica i professional en l'àmbit universitari. A cada universitat, un Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO) ofereix als estudiants informació i orientació sobre institucions acadèmiques i mercat de treball. Els estudiants poden rebre també ajuda psicològica des d'aquest servei.

Institucions d'orientació professional per als demandants d'ocupació. Fora del sistema educatiu, els joves poden obtenir orientació i assessorament sobre la seva carrera a través de dos tipus d'institucions: les *Missions Locales* i la xarxa PAIO, que estan especialitzats en joves de baixa qualificació que busquen feina.

**Estratègies:** en termes generals, l'enfocament francès de l'orientació acadèmica i professional és doble. D'una banda, l'orientació es concep des d'una perspectiva econòmica i està destinada a servir les necessitats econòmiques del país. D'altra banda, l'orientació implica aspectes educatius. Aquesta dimensió educativa se centra en la millora de qual-sevol habilitat que pugui contribuir al desenvolupament personal i permetre que tothom pugui adaptar-se al canvi econòmic i social. En el sistema educatiu francès, el primer pas en la presa de decisions per a la carrera professional es fa en el primer cicle d'ensenyament secundari. L'orientació acadèmica comença als 11-12 anys d'edat, durant el cicle d'adaptació. En aquest cicle també es duu a terme l'orientació per a l'educació secundària superior o per als ensenyaments professionals (als 14-15 anys). Les decisions sobre l'itinerari que els alumnes han de seguir poden ser preses pel Consell de Personal d'Aula (Conseil de Classe). Les decisions d'aquest consell poden ser impugnades per un recurs d'apel·lació als inspectors d'educació. Concretament, les famílies poden impugnar l'àrea professional proposada, i demanar-ne una altra. Els inspectors prenen les seves decisions tenint en compte no només les opinions de les famílies i el personal de l'escola, sinó també el nombre de places disponibles en cada àrea.

Quant a la metodologia que s'usa per dur a terme l'orientació professional, les principals accions que estan en ús a França són:

*Entrevistes individuals:* és la tècnica utilitzada més sovint en els serveis d'orientació professional. Són entrevistes semidirectives, que tenen com a objectiu contribuir al desenvolupament personal i ajudar els estudiants i joves demandants d'ocupació en la presa de decisions

relatives a la seva carrera. Molt sovint, les entrevistes es duen a terme en tres etapes, és a dir: definició del problema, anàlisi i disseny d'objectius per a la resolució del problema definit.

*Tècniques d'avaluació:* tècniques com ara l'avaluació de les competències, qüestionaris i proves psicològiques que també s'utilitzen per avaluar els interessos i les competències professionals. Va en augment l'ús de les eines d'autoajuda, i en especial d'eines en línia.

*Educació per a la carrera en el currículum:* el supòsit base de l'orientació professional a França és que la presa de decisions en la carrera és un procés personal. Això significa que els individus han de decidir el propi camí, i que són responsables de la seva elecció. Com a conseqüència d'això, cal que tinguin un ampli coneixement i comprensió dels plans d'estudi i de les possibilitats que tenen, així com una autoconsciència de la seva pròpia personalitat. En conseqüència, el paper de l'educació per a la carrera consisteix a proporcionar als estudiants informació sobre el mercat laboral i de desenvolupar les seves habilitats de recollida d'informació, habilitats d'autoavaluació, d'autoconeixement i d'autoestima.

**Instruments:** la llei preveu un servei d'*e-orientació* per tal de proporcionar a cada persona una primera informació o assessorament per a l'orientació i formació, que els derivi als organismes capaços de proporcionar informació pràctica i orientació professional.

La llei preveu la possibilitat que els nens tinguin un llibre de registre de les seves capacitats i habilitats (*Livret de competences*), d'ús dins i fora de l'escola; i, per als adults, la possibilitat de tenir un «passaport per a la formació i orientació», en què es resumeixi la formació, habilitats i qualificacions.

**Agents:** els destinataris principals són els alumnes d'educació secundària; els estudiants amb risc d'abandonar el sistema escolar sense

qualificació, i en menor grau, els estudiants d'educació superior. No hi ha serveis d'orientació a les escoles primàries. Els serveis oferts pels CIO tenen la intenció de promoure l'èxit dels joves a l'escola i la seva integració social i professional. Es dóna prioritat a les mesures que ajuden els estudiants a prendre decisions acadèmiques i professionals i que possibiliten el desenvolupament dels plans d'especialització.

L'orientació és duta a terme per dos agents. Els anomenats *Conseillers Psychologues* d'orientació (orientador/psicòleg) i altres agents no especialistes, com els mestres.

Aquests orientadors/psicòlegs treballen als CIO (Centre d'Informació i Orientació) i també a les escoles del districte, on ofereixen sessions d'orientació individuals o en grup.

Els tutors, que també reben una assignació per a aquesta tasca orientadora, assessoren i orienten els seus alumnes. En alguns casos, imparteixen cursos específics d'orientació i organitzen períodes de pràctiques en empresa o centres de formació professional. Es tracta del que s'anomena DP (una especialitat de 3 hores per setmana per descobrir professions, que inclou pràctiques en empreses). Això és obligatori per a tots els alumnes al final de les escoles generals, quan arriben als 15 anys. Hi ha entrevistes d'orientació obligatòries que es realitzen en les diferents etapes i que involucren tot l'equip educatiu, pares i els mateixos joves.

### 3. Alemanya

**Marc legal:** Alemanya és un Estat federal. Els poders i les funcions governamentals es divideixen per la Llei Fonamental entre el Govern Federal i els *Länder*. La legislació educativa i l'administració del sistema educatiu són principalment responsabilitat dels *Länder*, tot i que el conjunt de les polítiques i pràctiques estan harmonitzades a través

de la Conferència Permanent de Ministres d'Educació i Afers Culturals. El Govern Federal té la responsabilitat de la formació professional en l'anomenat «sistema dual» (formació a l'empresa a més de l'escolarització a temps parcial) i la política d'ocupació.

L'escolaritat obligatòria a Alemanya és dels 6 als 15 anys (dels 6 als 16 en quatre dels setze estats federats). Entre els 10 i els 12 anys (varia segons els estats), els alumnes es divideixen en tres tipus d'escoles: la *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium*. Aproximadament, 1 de cada 10 estudiants va a les escoles integrals (*Gesamtschule*). Després de l'etapa d'escolaritat obligatòria, els joves han de seguir amb un període d'educació, almenys a temps parcial durant un període (els reglaments precisos sobre aquesta etapa varien entre els estats federals). Alguns ho fan en el sistema dual, i altres en escoles de formació professional a temps complet (de vegades abans d'entrar al sistema dual). Els estudiants al *Gymnasium* romanen a l'escola durant tres anys més, i posteriorment l'*Abitur* els qualifica per a l'ingrés a l'educació superior.

**Marc competencial:** el sistema d'orientació alemany s'ha basat tradicionalment en una distinció institucional clara entre l'orientació educativa i l'orientació professional. La responsabilitat de l'orientació acadèmica, relativa a les decisions sobre les institucions i/o itineraris en el sistema educatiu, recau en les institucions educatives. D'altra banda, fins al 1998 l'únic òrgan que tenia dret per llei a oferir orientació professional era l'Agència Federal d'Ocupació (Bundesanstalt für Arbeit, BA). Aquest monopoli ja ha quedat abolit, i això s'ha traduït en el creixement de nous serveis en els sectors privat i del voluntariat. Dins del sector públic, però, la distinció entre orientació educativa i professional s'ha mantingut en gran mesura. Té el suport d'acords formals de cooperació entre tots els sectors educatius.

**Marc institucional:** a Alemanya, les institucions encarregades d'oferir orientació són:

*Escoles:* la informació, educació, assessorament i orientació professional és proporcionada pels psicòlegs escolars, consellers escolars i els professors (en el sentit més estricte), que aconsellen sobre la carrera acadèmica i l'orientació professional. La responsabilitat i el finançament corresponen a les autoritats escolars dels *Länder* (estats federals).

*Centres d'educació superior:* en l'àrea de l'educació superior, l'assessorament acadèmic és proporcionat per institucions d'educació superior (Central Academic Advisory Service i Academic Advisory Service for Guidance on Courses) per a estudiants actuals i persones interessades a estudiar. Està regulat en la Llei Marc per a l'Educació Superior i en les Actes d'Educació Superior dels *Länder*, sota la responsabilitat dels ministeris d'Educació i Afers Culturals dels *Länder* i dels diferents centres d'ensenyament superior.

*Agència Federal d'Ocupació (BA):* l'Agència Federal d'Ocupació ofereix una orientació professional per a joves i adults a les oficines d'ocupació, regulat en el Codi Social III (§ § 29 i ss. SGB III) com un servei a nivell nacional per a tothom, ja siguin treballadors en actiu o persones que desitgen començar a treballar. La BA és una institució independent i pública administrada per tres socis en parts iguals: el govern, els ocupadors i el sindicat. La BA té un acord marc vinculant amb la Conferència Permanent dels Ministres d'Educació i Afers Culturals dels *Länder* (KMK) i acords a nivell dels *Länder* amb els diferents ministeris d'Educació i Afers Culturals sobre cooperació entre escoles i serveis d'orientació professional per ajudar a preparar els alumnes en la seva elecció de carrera. Aquests acords s'actualitzen constantment.

*Oficines de joventut i benestar social dels municipis:* a les oficines de joventut i benestar social dels municipis, s'ofereix orientació per als beneficiaris d'assistència social d'acord amb la Llei Federal d'Assistència Social (BSHG), i per als nens i joves receptors d'assistència, d'acord amb la Llei de Serveis a la Infància i la Joventut (KJHG). Hi ha recoma-

nacions per a la cooperació entre les oficines d'ocupació i ajuntaments pel que fa a la inserció professional dels beneficiaris de les prestacions (sobretot en la integració dels joves aturats de llarga durada i persones desfavorides). En l'àmbit municipal, hi ha programes de formació finançats pels ajuntaments, que proporcionen informació i assessorament sobre l'educació a la qual es pot accedir en l'àmbit local (continuació d'estudis), i altres oportunitats de formació, com per exemple, a les universitats populars, centres d'educació d'adults o als centres regionals de formació.

*Institucions públiques i privades:* d'altra banda, nombroses institucions públiques i privades ofereixen serveis d'assessorament, per exemple, proveïdors privats d'educació, cambres i associacions industrials, algunes empreses privades d'assessorament professional, consultors de gestió i de personal, etc. En determinats casos, les oficines d'ocupació i els ajuntaments també s'encarreguen d'aquestes institucions.

**Estratègies:** l'orientació professional és una part integral de l'ensenyament en tots els tipus d'escola. Els objectius globals de l'orientació professional són l'adquisició de les habilitats necessàries per desenvolupar una carrera acadèmica i una elecció professional, així com la capacitat i la maduresa per apostar per una carrera vital. Aquests objectius requereixen qualitats clau, com per exemple, coneixements bàsics, actituds, habilitats i destreses que permetin als joves determinar la seva vida individual i participar en l'acció política de la societat de forma òptima.

L'orientació professional és una part integral del currículum. S'ha de tenir en compte que el terme «orientació professional» no s'utilitza, a Alemanya, de forma estandarditzada. Cap *Land* ofereix «orientació vocacional» com a assignatura individual. Les matèries que inclouen l'orientació professional en major grau són les de l'esfera de la política social, l'economia, la tecnologia i la ciència.



El treball curricular de l'orientació professional se sol complementar amb visites de treball, i també amb experiències en el món laboral entre una i tres setmanes en els dos últims anys d'escola obligatòria. Els joves que segueixen estudiant van incrementant les seves oportunitats d'experiència laboral, les quals tendeixen a ser més nombroses a les escoles generals que al *Gymnasium*. Tot això és possible gràcies a una xarxa de col·laboració ben establerta entre escoles i negocis locals.

En casos específics, també poden realitzar-se períodes de pràctiques en altres països europeus. El principal propòsit és fer que els alumnes es familiaritzin amb el costat pràctic de la seva formació i els llocs de treball als estats membres de la Unió Europea.

L'Agència Federal d'Ocupació (BA) fa un treball compartit amb les escoles en matèria d'orientació. Aquesta col·laboració està definida per la Conferència Permanent de Ministres d'Educació i Assumptes Cultural en cada *Land*. La responsabilitat principal de la BA en relació amb les escoles és cobrir la informació, assessorament i serveis de col·locació relatius a les opcions de carrera disponibles en finalitzar l'escolarització obligatòria. Aquesta col·laboració està dissenyada per complementar l'escola en la seva responsabilitat d'orientació professional dels alumnes. Els consellers de carrera de la BA visiten les escoles una o dues vegades al mes. Organitzen sessions d'una o dues hores amb cada classe en el penúltim any d'educació obligatòria, i tenen disponibilitat per impartir sessions complementàries, sessions d'orientació en petit grup o assessoraments individuals per a la carrera.

El conseller professional també realitza sessions amb els pares i ajuda a organitzar esdeveniments com fires de carreres professionals.

L'orientació professional per als estudiants Abitur (*Berufsberater für Abiturienten*) es duu a terme a través d'orientadors especialistes dels

equips del servei d'educació superior de l'Agència, i es duu a terme als *Gymnasium* i a les escoles comprensives.

A més dels serveis de l'Oficina Federal d'Ocupació, els alumnes interessats a assistir a l'educació superior també tenen accés als serveis centrals d'assessorament per a estudiants, en el si de les mateixes institucions d'educació superior.

**Instruments:** l'Agència Federal d'Ocupació (BA) s'encarrega de proveir una àmplia varietat d'informació gratuïta en forma de revistes, guies, prospectes, CD-ROM i informació en línia per a tots els estudiants i per als professors d'*Arbeitslehre* (iniciació a la feina).

**Agents:** als centres educatius, l'orientador és aquell mestre de l'àrea de Treball, Economia, Tecnologia (nivell secundari I) i de l'àrea de Societat, Política, Economia, Tecnologia, Ciències de la Naturalesa (nivell secundari II) que disposa d'una formació especial com a orientador.

L'orientador de l'Agència Federal d'Ocupació rep una formació de l'Agència, la seva Escola Tècnica Superior de Mannheim. Es tracta d'un grau de formació en orientació de tres anys. En el cas de l'orientador dels Serveis d'Equips d'Educació Superior, estan obligats a tenir una titulació universitària, i la seva formació específica en orientació és un programa de nou mesos.

El principal destinatari del sistema d'orientació és tot l'alumnat de les escoles. A més, l'Agència Federal d'Ocupació posa especial èmfasi en arribar a alumnes de secundària en els seus dos últims anys d'educació obligatòria; a joves de fins a 25 anys que no tenen cap titulació; a persones que busquen informació laboral/educativa; a persones que busquen oportunitats de formació; a joves amb discapacitat que necessiten assistència especial en la formació inicial o en la seva integració en el mercat de treball; a joves d'origen estranger/immigrants;

pares de joves de tots els grups anteriorment esmentats; a professors i altres agents que influeixen en el procés d'elecció vocacional.

## 4. Context anglosaxó

### Regne Unit

**Marc legal:** en comparació amb la majoria de països de l'OCDE, l'orientació professional està molt desenvolupada al Regne Unit. Aquesta orientació s'ofereix en tots els sectors de l'educació i del mercat de treball, així com en la mateixa comunitat. Es proporciona en una àmplia varietat de formes d'actuació.

Una de les característiques més distintives és que té un conjunt molt desenvolupat de suports institucionals: una base legislativa sòlida, que estableix tant les obligacions dels proveïdors com els drets individuals; organitzacions representatives en bona sintonia per als orientadors professionals; estàndards de qualitat que són molt més que una aplicació voluntària; assessorament sobre polítiques i mecanismes de coordinació; una estructura formativa i qualificadora; grups de pressió; suport polític i a la investigació i l'avaluació.

El sistema d'orientació professional està ben integrat en les polítiques públiques i en la política nacional, i existeixen processos que involucren totes les parts interessades per estimular la revisió i la millora del servei. Hi ha disposició i una infraestructura ben desenvolupada per utilitzar la recerca i l'avaluació en la formulació de polítiques, cosa que facilita que el nivell d'innovació sigui alt.

**Marc competencial:** el Govern exerceix un paper fonamental en el desenvolupament de polítiques relacionades amb la CIG (Career Information, Guidance and Counselling), que es gestiona a través del Departament d'Educació i Competències (DfES), amb el projecte Connexions

(per a la població de 13 a 19 anys); UFI, finançat per DfES i que gestiona el Servei Nacional d'Assessorament, anomenat Learndirect; el Learning and Skills Council, que finança i gestiona la provisió local per a adults a través d'associacions d'IAG i altres proveïdors; el Departament de Treball i Pensions (DWP) a través de Jobcentre Plus i Worktrain, i el Higher Education Funding Council, que finança la provisió del Higher Education Career Services.

Una àmplia gamma de proveïdors de Career Information and Guidance presten serveis a joves i/o adults. Aquests inclouen: Connexions/Careers Service; Learndirect; escoles; institucions d'educació terciària; institucions d'educació superior; agències de delinqüents juvenils; New Deal Provision; sector voluntariat i caritat; Jobcentre Plus.

El paper d'aquestes organitzacions varia enormement des d'aquelles que proporcionen orientació professional en profunditat, com ara el Careers Service i el Connexions Service, fins a aquelles organitzacions, com les Oficines d'Atenció al Ciutadà i les biblioteques públiques, que simplement es limiten a recomanar als individus recursos d'orientació.

**Marc institucional:** un dels trets distintius de l'orientació professional al Regne Unit és l'ampli marc institucional que la sustenta. Pocs països de l'OCDE tenen estructures tan ben desenvolupades. Algunes de les més importants es resumeixen a continuació. Inclouen organismes per a la coordinació de polítiques, establiment de normes i control de la qualitat, i defensa i representació.

*National Information Advice and Guidance Board:* la Junta Nacional d'Informació i Orientació va ser creada per garantir la coherència en la planificació dels serveis d'orientació professional per a adults i joves oferts pel Department for Education and Skills i el Department for Work and Pensions. És un mecanisme important per garantir la coordinació de la política i la provisió en i entre les carteres d'educació i ocupació.

Cap altre país de l'OCDE en l'actualitat té una estructura similar. L'emplaçament físic del Consell està situat al Department for Education and Skills.

*The Guidance Council:* el Consell d'Orientació es va establir el 1993 com una organització benèfica registrada per representar les principals organitzacions interessades en el desenvolupament de l'orientació professional (incloent-hi organitzacions d'inversors i associacions de professionals de l'orientació), i té la seva pròpia secretaria. Les seves principals activitats inclouen: el desenvolupament de polítiques i promoció de l'orientació professional, la promoció de la qualitat i el suport a la investigació de rellevància estratègica i política.

*The Guidance Accreditation Board:* la Junta d'Accreditació de l'Orientació es va crear el 1999, independent del Guidance Council, per acreditar un marc nacional de garantia de qualitat per a les organitzacions que ofereixen informació, assessorament i orientació a la població sobre aprenentatge i treball. L'acreditació s'aconsegueix amb l'avaluació *in situ*, i amb la millora contínua de la qualitat. Els estàndards de qualitat utilitzats per la Junta són obligatoris, ja que les organitzacions que reben fons del govern estan obligats a complir-los.

*The Institute of Career Guidance (ICG):* l'Institut d'Orientació Professional representa els orientadors professionals, i té una important tasca de *lobby*, advocacia i política. A més, és l'entitat adjudicadora de la capacitat en orientació professional, que ha substituït el diplomad en orientació professional. L'Institut registra tots els estudiants en el curs de Capacitació en Orientació Professional, i atorga els certificats. L'Institut acredita les institucions que poden proporcionar la Capacitació, i com a tal té el paper de garantir la qualitat dins el sistema general d'orientació al Regne Unit.

*The Employment National Training Organisation (EmpNTO):* l'Organització Nacional de la Formació Ocupacional és l'organisme nacional

responsable d'establir estàndards de formació en una àmplia gamma d'ocupacions, incloent-hi l'orientació, l'assessorament, la psicoteràpia i la mediació. Les normes que han desenvolupat són la base dels NVQ3 i NVQ4, qualificacions nacionals en l'orientació professional.

*The Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS)*: l'Associació de Serveis d'Assessorament als Graduats representa els serveis d'assessorament per a la configuració del projecte professional en l'educació superior. Igual que altres organitzacions representatives en el mateix camp, s'ha desenvolupat un codi de conducta per als seus membres, uns mecanismes de garantia de qualitat que operen en el camp de l'orientació professional al Regne Unit.

*The Federation of Professional Associations for Guidance (FEDPAG)*: la Federació d'Associacions Professionals per a l'Orientació és un òrgan de coordinació recentment format que representa els orientadors professionals que treballen en tots els sectors. Aquests inclouen, a més de l'ICG i l'AGCAS, organismes com la National Association of Careers and Guidance Teachers, que els representa a les escoles, i la National Association for Educational Guidance, per als orientadors d'adults.

**Estratègies:** un dels punts forts de l'orientació professional als centres educatius és el suport que tradicionalment reben les escoles d'una agència externa. Això ajuda a garantir que l'assessorament i l'orientació no es limitin només a la teoria, sinó que existeixi una forta connexió amb el mercat de treball. Aquest fet també garanteix que l'assessorament i l'orientació siguin independents dels interessos de la institució educativa.

La veritable força de l'escola i l'agència externa rau en el treball col·laboratiu que es realitza, ja que garanteix que l'orientació professional tingui un enfocament evolutiu, basat en el currículum, i inclogui un element d'experiència estructurada.

Com preveu la legislació del Regne Unit, existeix un requeriment: totes les escoles han d'oferir un programa mínim d'educació professional i garantir que tots els joves, des dels 11 anys, tinguin accés a l'orientació professional. A més, les escoles estan obligades a tenir una biblioteca amb materials relacionats amb l'orientació que sigui accessible, i que estigui actualitzada amb les oportunitats acadèmiques i professionals disponibles als 16 anys i edats posteriors.

No obstant això, la legislació ofereix una sèrie de directrius per a les escoles però no especifica la naturalesa exacta de les accions d'orientació. Com a resultat, s'observa una gran diversitat en la implementació dels programes d'orientació professional a les escoles.

Connexions Service és un projecte que proporciona diversos tipus de suport als joves de 13 a 19 anys, especialment a aquells en situació de risc. Va sorgir del desig expressat pel govern, al 2001, de millorar les accions que duïen a terme amb els joves. Aquest projecte proporciona una varietat de serveis més enllà de l'orientació professional, incloent-hi tots els àmbits que necessiten els joves en la transició de l'escola. A més de l'orientació professional, ofereix ajuda en temes tan diversos com l'embaràs adolescent, assessorament financer, habitatge i problemes de drogues. Connexions també ofereix informació sobre l'accés a oportunitats de desenvolupament personal. Tots els assessors personals estan obligats a fer un curs de capacitació especial, que se centra en les competències genèriques requerides en el treball amb els joves i en el treball en equip amb diferents organismes. El focus està en els joves de 16 anys, i els serveis són independents dels projectes que s'estan desenvolupant per als adults.

**Instruments:** en comparació amb altres països, el Regne Unit té una base sòlida de coneixements que recolza els seus serveis d'orientació professional. Té, per exemple, centres especialitzats de recerca i anàlisi de polítiques en l'orientació professional, com ara el National Institute for Careers Education and Counselling (NICEC) i el Centre for

Guidance Studies de la Universitat de Derby. A més d'aquests centres, n'existeixen d'altres, dins i fora de l'educació terciària, amb personal investigador experimentat i amb un interès particular en l'orientació professional.

Un dels pilars fonamentals de la base de coneixements per a l'orientació professional al Regne Unit resulta de l'alt nivell de qualificacions requerides als professionals de l'orientació professional, i el fort paper de les universitats en la provisió d'aquestes qualificacions. Això significa que hi ha un grup de personal acadèmic a les universitats del Regne Unit amb un profund coneixement i experiència en el camp de l'orientació professional. Com a resultat, el Regne Unit té un nodrit grup d'investigadors amb experiència en el camp. El seu treball és àmpliament utilitzat en altres països de l'OCDE.

**Agents:** el Regne Unit disposa d'un cos de professionals de l'orientació extens, ben entrenat i compromès, que proporcionen serveis d'orientació tant de manera formal com informal. Específicament, les escoles de secundària finançades amb fons públics assignen la responsabilitat del servei d'orientació a un membre del seu personal docent. A aquesta persona se li dóna el títol de *Careers Coordinator*, i disposa de temps en el seu horari per dur a terme les tasques d'orientació. Aquests professors han de realitzar períodes de pràctiques de desenvolupament professional en una o més empreses locals per tal de tenir un bon coneixement del mercat de treball de l'entorn. Aquests períodes de pràctiques s'organitzen i financen conjuntament amb l'Education Business Partnership local.

El Connexions Partnership gestiona el finançament de la formació de professors en temes d'orientació. Aquesta formació es fa a través de programes de capacitació, havent consultat prèviament les necessitats de les escoles locals. Altres iniciatives de formació per al treball estan disponibles per a les escoles a través dels Standards Fund.



A través de la iniciativa *Excellence in Cities*, un nombre cada vegada més elevat d'àrees disposen de *Learning Mentors*, que ajuden individualment els alumnes que tenen dificultats d'aprenentatge a les escoles secundàries finançades amb fons públics. Aquests *Learning Mentors* treballen en coordinació amb els *Connexions Personal Advisers* i tenen molta cura que els seus treballs amb l'alumne es complementin.

## Austràlia

**Marc legal:** el MCEETYA, organisme que reuneix els ministres d'educació, ocupació, formació i carteres d'afers de la joventut a la Commonwealth i els estats, declara un conjunt d'objectius nacionals per a l'escolarització (la Declaració d'Adelaida), que inclou l'afirmació que tots els titulats han de «tenir habilitats relacionades amb l'ocupació i la comprensió de l'ambient de treball, i ser conscients de les vies i opcions de carrera existents, per tal de fomentar una actitud positiva cap a l'educació i la formació professional, l'educació superior, l'ocupació i la formació permanent».

El 1998, el Grup de Treball Nacional d'Ocupació del MCEETYA va aprovar un conjunt de Principis per a l'Educació Professional i Serveis d'Assessorament, que té «un paper clau a l'hora d'ajudar que les persones es formin de manera continuada al llarg de tota la vida, siguin capaces de conviure entre el treball i la formació, i s'adaptin a les noves situacions i reptes».

**Marc competencial:** constitucionalment, Austràlia té una estructura federal, i les responsabilitats de govern es divideixen entre la Commonwealth i els sis estats i dos territoris (en endavant referits col·lectivament com «estats»). Els estats són responsables de l'educació i l'orientació, i la Commonwealth aporta fons addicionals als estats per a les escoles.

Les polítiques d'estat pel que fa a l'estructura dels serveis d'orientació a les escoles varien considerablement. La majoria de les decisions relacionades amb la prestació d'aquests serveis es prenen a cada escola.

**Marc institucional:** la majoria dels principals serveis d'orientació es concentren a les escoles i, per tant, estan sota la jurisdicció dels estats. També hi ha serveis d'orientació en la formació professional i a les universitats.

Els serveis d'ocupació de la Commonwealth són oferts, en gran part, mitjançant proveïdors privats. Per aquesta raó, existeix una gran oferta privada en la provisió de serveis en l'àmbit de l'orientació a Austràlia.

**Estratègies:** l'escolarització a Austràlia és obligatòria entre els 6 i els 15 anys. L'escola secundària s'inicia l'any 7 (11 anys) o any 8 (12 anys), depenent de l'estat. La diversificació d'opcions educatives comença a oferir-se en general a partir de l'any 9. En l'educació postsecundària superior (anys 11 i 12) es produeix una divisió més forta entre una varietat de programes més especialitzats i programes de formació professional. Els programes d'orientació tendeixen a concentrar-se al voltant d'aquests moments clau de presa de decisions i als últims cursos, quan s'acosta la finalització de l'etapa escolar. A la majoria d'estats els alumnes han de realitzar períodes de pràctiques al voltant de l'any 10.

En general es duu a terme també una varietat d'altres activitats, com fires d'ocupació, visites a empreses, jornades de portes obertes d'universitats, oradors convidats, seminaris d'informació, biblioteques d'informació professional. Les oportunitats de disposar d'entrevistes personals amb l'orientador varien considerablement, segons la disponibilitat de l'escola i de temps de l'orientador.

A banda del treball a les escoles hi ha, a Austràlia, un especial interès polític en els joves de 15 a 19 anys que han abandonat l'educació

formal, el món laboral, o que estan en risc de fer-ho. S'han desenvolupat diversos programes per tal d'atendre aquest grup i donar suport a les necessitats que apareixen en els períodes de transició de tots els joves. Tots aquests programes inclouen atenció als aspectes relacionats amb l'orientació professional, tot i que varien en la importància que atorguen a aquests aspectes.

**Instruments:** gran part de la provisió d'informació professional a Austràlia es basa en aliances entre el govern i el sector privat. L'empresa privada Good Guides Group té contractes de subministrament d'una sèrie de productes clau, com la Guia del Treball, que es difon a totes les escoles, i la base de dades informàtica OZJAC d'informació professional, que també s'usa àmpliament a les escoles.

El Department of Employment and Workplace Relations desenvolupa una sèrie de publicacions i recursos web en el camp vocacional. Aquests inclouen informació sobre educació i cursos de formació, descripcions de llocs de treball, tendències del mercat laboral en unes 380 ocupacions i ofertes de treball.

El National Career Information System (NCIS) és un instrument en línia que està dissenyat per oferir una exploració vocacional i serveis d'informació per a tots els australians.

**Agents:** existeix la figura dels *School Counsellors*, però a cada estat en varia el perfil professional, és a dir, la qualificació requerida, les funcions que se li assignen i el nombre d'hores de dedicació.

## ANNEX 2. TAULES DE DISTRIBUCIÓ MOSTRAL

A la taula següent s'exemplifica la distribució mostral dels centres segons les variables i els estrats identificats, dividits proporcionalment segons la seva titularitat pública o privada-concertada. Com a resultat del mostratge s'ha obtingut la següent distribució d'unitats a enquestar:

**Taula 15.**

Distribució mostral dels centres d'educació secundària a Catalunya

Centres d'educació secundària a Catalunya. Variables d'estratificació			
Àrees territorials	Titularitat	Nombre de centres	Nre. de centres proporcionals
Baix Llobregat	Pública	56	9
	Concertada	47	7
	TOTAL	106	16
Barcelona Comarques	Pública	57	9
	Concertada	63	10
	TOTAL	120	19
Catalunya Central	Pública	50	8
	Concertada	35	6
	TOTAL	75	14
Consorci d'Educació de Barcelona	Pública	68	11
	Concertada	144	23
	TOTAL	212	34

<b>Centres d'educació secundària a Catalunya. Variables d'estratificació</b>			
<b>Àrees territorials</b>	<b>Titularitat</b>	<b>Nombre de centres</b>	<b>Nre. de centres proporcionals</b>
Girona	Pública	67	11
	Concertada	28	4
	TOTAL	95	15
Lleida	Pública	41	6
	Concertada	22	4
	TOTAL	63	10
Maresme-Vallès Oriental	Pública	71	11
	Concertada	51	8
	TOTAL	122	19
Tarragona	Pública	55	9
	Concertada	30	5
	TOTAL	85	14
Terres de l'Ebre	Pública	21	3
	Concertada	6	1
	TOTAL	27	4
Vallès Occidental	Pública	61	10
	Concertada	63	10
	TOTAL	124	20
<b>TOTAL</b>	<b>Pública</b>	<b>547</b>	<b>87</b>
	<b>Concertada</b>	<b>489</b>	<b>78</b>

Font: Elaboració pròpia.

### **Taula 16.**

Distribució mostral dels centres d'educació secundària a l'àrea territorial del Consorci d'Educació de Barcelona

<b>Distribució per centres d'educació secundària a l'àrea territorial del Consorci d'Educació de Barcelona</b>			
<b>Districtes</b>	<b>Titularitat</b>	<b>Nombre de centres</b>	<b>Nre. de centres proporcionals</b>
Ciutat Vella	Pública	5	1
	Concertada	7	1
	TOTAL	12	2

Distribució per centres d'educació secundària a l'àrea territorial del Consorci d'Educació de Barcelona			
Districtes	Titularitat	Nombre de centres	Nre. de centres proporcionals
Eixample	Pública	4	1
	Concertada	23	4
	TOTAL	27	5
Sants-Montjuïc	Pública	8	1
	Concertada	8	1
	TOTAL	16	2
Les Corts	Pública	3	0
	Concertada	11	2
	TOTAL	14	2
Sarrià-Sant Gervasi	Pública	4	1
	Concertada	29	5
	TOTAL	33	6
Gràcia	Pública	4	1
	Concertada	10	1
	TOTAL	14	2
Horta-Guinardó	Pública	9	1
	Concertada	17	3
	TOTAL	26	4
Nou Barris	Pública	12	2
	Concertada	14	2
	TOTAL	26	4
Sant Andreu	Pública	6	1
	Concertada	14	2
	TOTAL	20	3
Sant Martí	Pública	12	2
	Concertada	12	2
	TOTAL	24	4
<b>TOTAL</b>	<b>Pública</b>	<b>68</b>	<b>11</b>
	<b>Concertada</b>	<b>144</b>	<b>23</b>

Font: Elaboració pròpia.

### ANNEX 3. LLISTAT DE CENTRES DE LA MOSTRA PRODUCTORA DE DADES

Denominació completa	Titularitat	Nom àrea territorial
Frangoal	Privat-concertat	Baix Llobregat
Mestral	Privat-concertat	Baix Llobregat
Mare de Déu de la Mercè	Privat-concertat	Baix Llobregat
Sagrada Família-Viladecans	Privat-concertat	Baix Llobregat
Sant Domènec Savio	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Boix	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Balaguer	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Sagrat Cor-FEDAC Santa Coloma	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Escola Pia de Vilanova i la Geltrú	Privat-concertat	Barcelona Comarques
CE Jaume Balmes	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Sant Gabriel	Privat-concertat	Barcelona Comarques
Mare del Diví Pastor	Privat-concertat	Catalunya Central
Escola Pia d'Igualada	Privat-concertat	Catalunya Central
La Salle Manresa	Privat-concertat	Catalunya Central
Apiària	Privat-concertat	Catalunya Central
Mare de Déu del Roser (Amílcar)- Sant Víçenç	Privat-concertat	Catalunya Central
Xarxa	Privat-concertat	Catalunya Central
Paidos	Privat-concertat	Catalunya Central
Oms i de Prat	Privat-concertat	Catalunya Central

<b>Denominació completa</b>	<b>Titularitat</b>	<b>Nom àrea territorial</b>
Santa Anna-Eixample	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Mireia	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Sant Ramon Nonat-Sagrat Cor	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Betània-Patmos	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Santa Dorotea	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Patufet	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Virolai	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Mare de Déu del Roser-Amílcar	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Cor de Maria-Sabastida	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Bon Pastor	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Voramarr	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
Proa	Privat-concertat	Consorci d'Educació de Barcelona
La Salle-Figueres	Privat-concertat	Girona
Prats de la Carrera	Privat-concertat	Girona
Immaculada Concepció	Privat-concertat	Girona
Paula Montal (Escolàpies Figueres)	Privat-concertat	Girona
Petit Plançó	Privat-concertat	Girona
Nostra Senyora del Carme-Vedruna Balaguer	Privat-concertat	Lleida
Santa Anna-Lleida	Privat-concertat	Lleida
La Salle-La Seu d'Urgell	Privat-concertat	Lleida
Fonlladosa	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental
Sagrada Família-SAFA Masnou	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental
El Turó-Mataró	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental



Denominació completa	Titularitat	Nom àrea territorial
Mollet	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental
Freta	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental
Jardí	Privat-concertat	Maresme-Vallès Oriental
Turó-Constantí	Privat-concertat	Tarragona
Sant Domènec de Guzman	Privat-concertat	Tarragona
Sant Pau Apòstol	Privat-concertat	Tarragona
Sagrada Família-Sant Carles de la Ràpita	Privat-concertat	Terres de l'Ebre
Santa Teresa	Privat-concertat	Terres de l'Ebre
Escola Pia de Sabadell	Privat-concertat	Vallès Occidental
Bertran	Privat-concertat	Vallès Occidental
Tabor	Privat-concertat	Vallès Occidental
Cultura Pràctica	Privat-concertat	Vallès Occidental
Mare de Déu de la Salut (Sabadell)	Privat-concertat	Vallès Occidental
Tecnos	Privat-concertat	Vallès Occidental
Institut Francesc Macià	Públic	Baix Llobregat
Institut de Sales	Públic	Baix Llobregat
Institut La Mallola	Públic	Baix Llobregat
Institut Mediterrània	Públic	Baix Llobregat
Institut Ítaca	Públic	Baix Llobregat
Institut Gelida	Públic	Barcelona Comarques
Institut Torrent de les Bruixes	Públic	Barcelona Comarques
Institut La Llauna	Públic	Barcelona Comarques
Institut Alexandre Galí	Públic	Barcelona Comarques
Institut La Bastida	Públic	Barcelona Comarques
Institut Margarida Xirgu	Públic	Barcelona Comarques
Institut Taradell	Públic	Catalunya Central
Institut Círvianum de Torelló	Públic	Catalunya Central
Institut Cal Gravat	Públic	Catalunya Central
Institut Miquel Bosch i Jover	Públic	Catalunya Central
Institut Mig-Món	Públic	Catalunya Central
Institut L'Alt Berguedà	Públic	Catalunya Central
Institut Verdaguer	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut Jaume Balmes	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona

Denominació completa	Titularitat	Nom àrea territorial
Institut Montserrat	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut La Sedeta	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut Joan Brossa	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut Pablo R. Picasso	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Sec. d'Institut Josep Comas i Solà	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut Fort Pius	Públic	Consorci d'Educació de Barcelona
Institut Rafael Campalans	Públic	Girona
Institut Pere Borrell	Públic	Girona
Institut de Llagostera	Públic	Girona
Sec. d'Institut Joan Triadú	Públic	Girona
Sec. d'Institut Castelló d'Empúries	Públic	Girona
Institut Guindàvols	Públic	Lleida
Institut Terres de Ponent	Públic	Lleida
Institut d'Aran	Públic	Lleida
Institut Maria Rúbies	Públic	Lleida
Institut Bisbe Sivilla	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut La Vall de Tenes	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Vilatzara	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Llavaneres	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Joan Coromines	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut El Sui	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Pere Ribot	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Font del Ferro	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Lauro	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Euclides	Públic	Maresme-Vallès Oriental
Institut Andreu Nin	Públic	Tarragona
Institut Ramon de la Torre	Públic	Tarragona
Institut Joan Puig i Ferrer	Públic	Tarragona
Institut Els Pallaresos	Públic	Tarragona

<b>Denominació completa</b>	<b>Titularitat</b>	<b>Nom àrea territorial</b>
Institut Joan Amigó i Callau	Públic	Tarragona
Institut de Deltebre	Públic	Terres de l'Ebre
Institut Escola 3 d'Abril	Públic	Terres de l'Ebre
Institut Tortosa (Despuig)	Públic	Terres de l'Ebre
Institut Joaquin Bau	Públic	Terres de l'Ebre
Institut Duc de Montblanc	Públic	Vallès Occidental
Institut La Romànica	Públic	Vallès Occidental
Institut Banús	Públic	Vallès Occidental
Institut de Castellar	Públic	Vallès Occidental
Institut de Sentmenat	Públic	Vallès Occidental
Institut Rovira-Forns	Públic	Vallès Occidental



# INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**  
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**  
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**  
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**  
Rafael Merino i Maribel Garcia
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**  
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**  
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**  
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**  
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**  
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**  
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**  
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts**  
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**  
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Bardolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa**  
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**  
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**  
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**  
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**  
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**  
Mireia Civís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**  
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**  
Ramon Farré Roure

- 22 De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada  
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa  
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius  
Sarai Samper i Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 L'opinió dels catalans sobre la immigració  
Mónica Méndez Lago
- 26 Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària  
Carles Serra i Josep Miquel Palaudàrias
- 27 Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008  
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició  
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos
- 29 Educació i ascens social a Catalunya  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 30 Mercat de treball i polítiques actives d'ocupació  
María Caprile Elola-Olaso i Jordi Potrony Hernando
- 31 Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives  
IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar  
Imma Marín (directora), Cris Molins, Maite Martínez, Esther Hierro i Xavier Aragay
- 32 Canvis a curt termini en la identificació nacional a Catalunya  
María José Hierro Hernández
- 33 Les llengües a Catalunya, 2001-2005  
Albert Fabà i Mireia Llaberia
- 34 Conciliar per educar  
Esther Sánchez Torres. Amb les aportacions de Cristina Brullet, Dolors Comas  
d'Argemir, Miquel Martínez i Sara Pons
- 35 Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats  
Jordi Collet i Antoni Tort (coordinadors)
- 36 Nous comportaments residencials a les llars catalanes  
Cristina López Villanueva
- 37 Competències lectores i èxit escolar  
Aurora Rincón Bonet
- 38 Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat  
Aina Tarabini (coordinadora)
- 39 Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 201  
Bernat Albaigés i Miquel Martínez
- 40 A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua  
Elena Sintés Pascual
- 41 Crisi, desigualtats i benestar vulnerable. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)  
Xavier Martínez Celorrio i Antoni Marín Saldo
- 42 Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir  
de l'estratègia de l'OCDE  
Queralta Capsada (coordinadora), Kathrin Hoeckel i Luis Ortiz
- 43 Esport i valors. Avaluació del programa FutbolNet a Catalunya, 2012-2013  
Albert Julià Cano i Maria Prat Grau
- 44 Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya  
Marta Comas (directora), Sandra Escapa, Carlos Abellán i Ana Alcantud
- 45 L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern  
(2011-2013)  
Xavier Bonal i Antoni Verger

- 46 **Liderar per aprendre. Del diàleg entre la recerca i la pràctica**  
David Istance, Louise Stoll, Anna Jolonch, Màrius Martínez i Joan Badia
- 47 **Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2013**  
Bernat Albaigés Blasi i Miquel Martínez Martín
- 48 **Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano i Ramon Plandiura Vilacís
- 49 **Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació**  
Marta Comas Sàbat (directora), Sandra Escapa Solanas i Carlos Abellán Cano
- 50 **Polítiques educatives locals. El paper dels municipis en el nou context competencial i econòmic**  
Florença Kliczkowski (coordinadora), Bernat Albaigés Blasi i Ramon Plandiura Vilacís
- 51 **Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola**  
Marta Comas Sàbat (directora), Carlos Abellán Cano, Ana Alcantud Torrent i Sandra Escapa Solanas
- 52 **Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social**  
Marc Parés, Carola Castellà i Joan Subirats (coordinadors)
- 53 **Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat**  
Queralt Capsada (coordinadora), Alba Castejón, Guillermo Montt, Aina Tarabini i Adrián Zancejo
- 54 **Un model de formació professional dual per Catalunya? Reptes en el disseny i implementació de la reforma**  
Òscar Valiente (coordinador), Rosario Scandurra, Adrián Zancajo i Chris Brown
- 55 **L'avaluació de l'educació als països de l'OCDE. Reptes per a Catalunya**  
Miquel Àngel Alegre (coordinador), Paulo Santiago i Eugeni García Alegre

