



CENTROS DE REFERENCIA EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA¹

REFERENCE CENTRES IN EDUCATIONAL GUIDANCE IN CATALONIA

Màrius Martínez-Muñoz

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Cerdanyola del Vallès, España

Marc Martínez-Pons²

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Cerdanyola del Vallès, España

Angelina Sánchez-Martí

Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Cerdanyola del Vallès, España

RESUMEN

A pesar de la importancia que tiene la orientación como estrategia clave para el desarrollo del proyecto de vida del alumnado, hay escasas evidencias sobre la situación de la orientación en Cataluña y sobre el perfil de los centros orientadores que más destacan en este ámbito. Con este punto de partida, este estudio identifica las características de los centros educativos públicos y concertados de educación básica (primaria y secundaria obligatoria) que sobresalen por sus prácticas orientadoras. Con un diseño de investigación mixta secuencial (CUAN>cual) de dos fases, se realizó un estudio por encuesta con una muestra de 665 centros de primaria y 496 de secundaria que, en la segunda fase, dio lugar a 7 grupos de discusión con miembros de equipos directivos, jefes de estudios, coordinadores de etapa y profesionales de la orientación. Los hallazgos señalan

¹ *Fuente de financiación:* Convenio de investigación para diagnosticar el estado de la orientación educativa de la educación básica en Cataluña con el Departament d'Educació (Direcció General de l'Alumnat) de la Generalitat de Catalunya.

² *Correspondencia:* Marc Martínez-Pons. Correo-e: marc.martinezp@autonoma.cat

que los centros educativos que destacan por su labor orientadora, en ambas etapas, tienen la orientación educativa formalizada claramente en los documentos de centro, la articulan de forma continuada y la integran dentro del currículo, siendo en los centros de media-alta complejidad donde más recurrentes son estas prácticas. Sin embargo, mientras en primaria la orientación se contempla a lo largo de toda la etapa y no solo al final de ella, en secundaria existen centros de referencia que abordan estas prácticas o bien a lo largo de toda la etapa o solo en unos niveles específicos. Ello enfatiza la necesidad de impulsar un marco conceptual y normativo que regule la orientación en los centros y la conecte con los territorios.

Palabras clave: orientación educativa; educación primaria; educación secundaria obligatoria; prácticas de referencia; Cataluña

ABSTRACT

Despite the importance of guidance as a key strategy for developing students' life projects, there is little evidence on the state of guidance in Catalonia and on the profile of the schools that stand out in this area. This study identifies the characteristics of public and charter schools in basic education (primary and compulsory secondary education) that excel in their guidance practices. Using a two-phase sequential mixed research design (QUAN>qual), a survey study was carried out with a sample of 665 primary and 496 secondary schools which, in the second phase, led to 7 focus groups with members of management teams, heads of studies, stage coordinators and guidance practitioners. The findings show that schools excelling in their guidance efforts, at both stages, clearly have formalized guidance in their institutional documents, implement it continuously, and integrate it into the curriculum, being in the medium-high complexity schools where these practices are more recurrent. However, while guidance in primary education is addressed throughout the entire stage and not just at the end, in secondary education, reference schools either apply these practices throughout the whole stage or at specific levels. This emphasises the need to promote a conceptual and regulatory framework that structures guidance in schools and connects it to local contexts.

Key Words: educational guidance; primary education; compulsory secondary education; reference practices; Catalonia

Cómo citar este artículo:

Martínez-Muñoz, M., Martínez-Pons, M., y Sánchez-Martí, A. (2024). Centros de referencia en orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 179-196. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40939>

Introducción

La orientación educativa puede definirse como el conjunto de acciones psicopedagógicas que buscan guiar a las personas a tomar decisiones informadas, conscientes y realistas sobre sus vidas en el ámbito personal, social, educativo y vocacional. Se trata de un conjunto de esfuerzos de la comunidad educativa para que cada persona pueda concretar un proyecto de desarrollo académico y profesional mediante un proceso paulatino de identificación de capacidades propias, competencias e intereses (Martínez-Muñoz, 2022; Martínez-Muñoz y Arnau, 2015). En los últimos años, Hooley et al. (2018) y Sultana (2022) han subrayado la necesidad de incorporar una perspectiva comunitaria en la orientación educativa, planteando un enfoque que promueva la corresponsabilidad social, con el fin de generar oportunidades socialmente más justas.

Focalizando en la “orientación que ocurre en la escuela”, ésta puede centrarse en *aspectos de desarrollo personal y social* (autoestima, autoconcepto, habilidades sociales, empatía, etc.), en *aspectos académicos* (técnicas y hábitos de estudio, rendimiento educativo, motivación y autoestima académica, conocimiento del entorno formativo) o *vocacionales* (conocimiento del entorno productivo, mundo del trabajo, de evolución de las profesiones, de la oferta formativa profesionalizadora, etc.). En todos estos casos, se utilizan los términos “orientación personal”, “orientación académica” y “orientación profesional”, respectivamente; y, en todos ellos, se toma la orientación educativa como concepto que aúna todas estas perspectivas e implica una voluntad de desarrollo global (Bisquerra, 2002; CEDEFOP, 2021; Hooley et al., 2017; Vélaz-de-Medrano et al., 2023).

Aspectos clave de la orientación en la educación básica

Si se sigue el itinerario de un/a alumno/a, desde el momento en el que inicia su vinculación a un centro educativo hasta que lo abandona, los procesos clave de la orientación educativa pueden delimitarse en 5 fases principales que suelen sucederse de forma diacrónica (Figura 1). Esta secuencia se inicia con el acceso, la acogida, la familiarización académica, una deseable intensificación de los aprendizajes y, finalmente, el traspaso —si cambia de nivel— o la transición, si cambia de etapa (Hooley y Rice, 2019; Martínez-Muñoz, 2022).

Figura 1

Conceptualización diacrónica de la orientación



En primer lugar, *el acceso* se refiere a velar por que las condiciones del centro estén realmente al alcance de toda la población a la que va dirigida: que no haya ningún elemento que haga más difícil la participación de un alumno/a frente a otro. En este contexto, es necesario pensar en la distancia del centro, las condiciones socioeconómicas de la población, las posibles barreras o impedimentos que puedan suponer dificultades para cualquier estudiante potencial.

En la segunda fase, tiene lugar la *acogida*, cuyas acciones —de carácter continuado y sistemático— están encaminadas a promover la plena incorporación del alumno/a y su familia a la comunidad educativa en general y al grupo/nivel/actividad en particular. Estas acciones de acogida

pueden empezar antes del inicio del curso y pueden prolongarse mucho más allá de las primeras semanas o meses del curso.

La tercera sería la *familiarización académica*, la cual consiste en los esfuerzos de incorporación a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje propias del centro, ciclo y nivel en cuestión. Incluye las acciones de todo el profesorado para que cada alumno/a desarrolle las estrategias de aprendizaje, pero también de organización y comunicación que permitan optimizar su tarea discente en el centro.

En cuarto lugar, la *intensificación de aprendizajes* se refiere a las acciones de orientación que permiten realizar un trabajo productivo en términos de aprendizaje. Suponen la consecución de los objetivos de aprendizaje en un sentido amplio del término y que son deseables para cada alumno/a y grupo clase, pues tienen que ver con el desarrollo de saberes y competencias propias de cada propuesta formativa, tanto en los ámbitos estrictamente curriculares como desde un punto de vista educativo de desarrollo global.

Finalmente, en la última fase encontramos el *traspaso* —entendido como el paso de un nivel al siguiente— y/o la *transición* —o cambio de etapa— como los momentos en los que se materializan cambios en la composición de grupos, variaciones en las estrategias metodológicas, en las dinámicas y en los contenidos. Estos momentos conviene prepararlos de forma anticipada y fluida para que no planteen dificultades añadidas, especialmente para aquel alumnado que se enfrenta a mayores dificultades.

Otro aspecto clave se refiere a la visión de los principales procesos educativos que pueden ser objeto de acción orientadora, que están relacionados con el desarrollo educativo de cada alumno/a y con el contexto formativo. En primer lugar, cabe mencionar la motivación y la atención como los dos prerrequisitos que deben orientarse para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje (Bernabéu, 2017): sin motivación y atención no hay aprendizaje. En segundo lugar, toman relevancia los principales procesos de desarrollo personal que permiten a cualquier alumno/a disponer de las condiciones para afrontar desafíos y retos, generar expectativas y aspiraciones personales y explorar el entorno en términos de oportunidades y soportes disponibles. Nos referimos al autoconcepto, autoestima, desarrollo emocional y de competencias transversales y genéricas como el aprender a aprender, la toma de decisiones y, la participación y exploración del entorno (Martínez-Muñoz, 2022). Por último, los aspectos relacionados con el contexto de aprendizaje y desarrollo son también necesarios para generar condiciones ambientales propicias y condiciones reguladoras para el aprendizaje: las normas y valores, como sistema de reglas que se interiorizan y se integran en el propio repertorio para funcionar en entornos complejos y diversos; y el clima de aprendizaje (Arulmani, 2013; Chantara et al., 2010; Martínez-Muñoz et al., 2013).

Un tercer elemento por considerar es la temporalización de las acciones orientadoras dentro de la actividad ordinaria de un centro educativo (Hooley et al., 2015). Se pueden encontrar *acciones puntuales* —organizadas puntualmente durante el curso como charlas, visitas a un recurso, la administración de un cuestionario o una sesión individual de tutoría— o *acciones continuadas* —desarrolladas durante un período sostenido en el tiempo como un programa de técnicas y hábitos de estudio o un proyecto de descubrimiento de la oferta formativa—, siendo en estas últimas necesario especificar las acciones integradas en el currículo (Hooley et al., 2017; Hooley et. al, 2015). En 2015, Martínez-Muñoz y Arnau ya señalaban que la mayoría de las estrategias y acciones de orientación del sistema educativo catalán eran habitualmente puntuales o fruto de programas aditivos, en vez de ser el complemento, la síntesis o la ejemplificación de un conjunto más amplio de acciones secuenciadas a lo largo de un período de tiempo a partir de las cuales producir un proceso paulatino de aprendizaje. Por programas aditivos entendemos aquellas acciones que no se incorporan al currículo, sino que se desarrollan en paralelo, por ejemplo, durante tutorías o en horario extraescolar (OCDE, 2004, 2024; Skovhus y Thomsen, 2020).

De acuerdo con Hooley et al. (2017), un aspecto fundamental de la orientación educativa es la integración de estrategias y acciones orientadoras dentro de las distintas asignaturas del currículo. Un ejemplo de esto es la implementación de un programa para mejorar la autoestima del alumnado

en una materia percibida como desafiante, o la integración de técnicas y hábitos de estudio en una asignatura a lo largo del curso. Esta “infusión curricular” permite abordar los principales procesos educativos donde estos pueden verse comprometidos. Elementos como la motivación, la autoestima o el desarrollo de habilidades de estudio son aspectos que varían según la dinámica de aula y materia, de modo que tiene especial relevancia que puedan integrarse en las asignaturas, y, por tanto, su consideración como parte de la responsabilidad docente. Esta idea está estrechamente vinculada a la acción tutorial, cuya responsabilidad recae no solo en una figura en particular, sino en todos y cada uno de los docentes.

Un último elemento que cabe subrayar son los agentes educativos con funciones orientadoras. El sistema dispone de profesionales que incorporan la función orientadora, de acuerdo con lo que marcó en sus inicios la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, de aprobación del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Entre ellos, encontramos, en primer lugar, a los orientadores y orientadoras; luego a tutores y profesorado en general que incorporan funciones de orientación; y, por último, a los iguales, las familias y la comunidad con un papel importante en la conformación de trayectorias y configuración de idearios (Sultana, 2022) que no es profesional (Martínez-Muñoz y Arnau, 2015).

Como remarcan Vélaz-de-Medrano et al. (2023), existen pocas investigaciones nacionales e Internacionales que analicen los sistemas de orientación en Europa, y generalmente, son revisiones teóricas o análisis sistemáticos de documentos y consulta de expertos, focalizándose en unos países en concreto, aun siendo estudios relativamente recientes (Hooley et al. 2017; Thomsen et al. 2024). Por ello, de acuerdo con los datos del *Departament d'Educació* de Cataluña (2023), resulta necesario dar una respuesta preventiva y proactiva a las necesidades y retos que imponen los altos porcentajes de abandono escolar prematuro en Cataluña (16,9%) y España (13,9%) en relación con los de la Unión Europea (9,6%) desde la orientación educativa de la educación básica.

En consecuencia, esta investigación persigue, como objetivo general, caracterizar la orientación educativa en los centros educativos públicos y financiados con fondos públicos (concertados) de Catalunya, así como describir algunas de sus buenas prácticas orientadoras con el potencial de vislumbrar los logros de ciertas instituciones educativas. Si bien es cierto que existen diferentes estudios que abordan la orientación profesional, especialmente en los períodos de transición de etapas posobligatorias (Figuera et al., 2015; Llanes et al., 2017), existen pocos estudios que pongan el foco en las características de centro y en sus prácticas dentro de la educación básica. Este objetivo se concreta en los siguientes específicos:

- En primer lugar, analizar el sistema de orientación de una muestra representativa de centros educativos de Cataluña, profundizando en el estudio de: a) la frecuencia de sus acciones orientadoras; b) tipología de modalidad de implementación de la orientación educativa; c) temporalización de las acciones relacionadas con la orientación educativa del centro; d) grado de formalización en la documentación del centro y niveles de evaluación; y f) características sociodemográficas de estos centros de referencia.
- Y, en segundo lugar, caracterizar brevemente las prácticas orientadoras más características desplegadas por estos centros de referencia.

Método

Esta investigación se caracteriza por ser un estudio de diseño mixto secuencial (CUAN>cual) con dos fases y una finalidad descriptiva correlacional, que combina el análisis estadístico descriptivo de los resultados de un estudio por encuesta mediante cuestionario con el análisis de grupos de discusión de aquellos centros con las mejores puntuaciones agregadas de los resultados del cuestionario.

Muestra

Por lo que al estudio por encuesta se refiere, de un total de 2266 centros de primaria (públicos y financiados con fondos públicos) (*Departament d'Educació*, 2022) se obtuvieron 1133 respuestas de personas coordinadoras e integrantes de equipos directivos provenientes de un total de 667 centros, lo que implica una respuesta del 29,3% de los centros. Esto supone un error muestral de 3,2% si el intervalo de confianza que se asume es del 95%, asumiendo la máxima indeterminación $p=q=50\%$. En cuanto a los 1125 centros que impartían secundaria obligatoria en Cataluña en 2022 (*Departament d'Educació*, 2022), 504 participaron en el estudio. Los perfiles profesionales que conforman esta muestra es el de personal orientador/psicopedagogos, integrantes de equipos directivos y personal tutor de secundaria obligatoria, con una n total de 1.938 sujetos. Por su parte, la muestra de 496 centros que imparten secundaria representa el 44,1% del total de respuestas de centros con ESO de Cataluña. Estos datos nos permiten afirmar un margen de error de cerca del 3,3% si el intervalo que asumimos es del 95% con la máxima indeterminación $p=q=50\%$.

En la segunda fase, participaron 7 centros (3 públicos de primaria, 3 públicos de secundaria obligatoria, y finalmente 1 concertado con primaria y ESO) con los que se llevaron a cabo 7 grupos de discusión (de entre 4-7 profesionales/centro). Concretamente, en primaria, los grupos de discusión se conformaron con miembros del equipo directivo (dirección, jefe/a de estudios y/o secretario/a), coordinación pedagógica y/o coordinadoras de ciclo; y, en secundaria obligatoria con el equipo directivo (dirección, jefe de estudios y/o coordinador/a pedagógico/a), alguna persona tutora de algún nivel clave donde se desarrolla la orientación educativa y profesional/es de la orientación del centro. En el centro concertado integrado con primaria y secundaria la mayoría de participantes fueron la dirección del centro, el jefe de estudios de primaria y secundaria, el profesional de la orientación educativa, y dos personas tutoras pertenecientes a los niveles de 3º y 4º de la ESO.

Instrumentos y/o técnicas

En la primera fase, la técnica de información empleada fue un cuestionario elaborado ad hoc, compuesto por preguntas cerradas y abiertas, dirigido a los perfiles profesionales mencionados que imparten las etapas de educación básica en Cataluña. Este instrumento se diseñó a partir de un proceso de operativización que contemplaba como variable clave la "Orientación de los procesos educativos" y fue validado mediante un proceso de juicio de expertos. Mediante la revisión de la literatura, el instrumento resultante dio lugar a 15 dimensiones de la orientación personal, social, académica y profesional:

Tabla 1*Principales procesos de orientación en el centro.*

Procesos de orientación en el centro
1. Acogida al alumnado que se incorpora al centro
2. Acogida a las familias del alumnado que se incorpora al centro
3. Técnicas y hábitos de estudio
4. Atención en el aula
5. Motivación
6. Autoconocimiento
7. Autoestima
8. Competencias transversales
9. Habilidades sociales
10. Bienestar emocional y vínculos afectivos
11. Clima de aprendizaje
12. Exploración del entorno
13. Elección de itinerario
14. Preparación del proyecto formativo y profesional
15. Preparación per a la transición de etapa

A partir de aquí, se formularon las preguntas siguientes:

- frecuencia* con la que se implementan cada uno de estos procesos orientadores, mediante una escala ordinal tipo Likert de 4 puntos (nunca-siempre);
- modalidad de implementación* de estos procesos, mediante una pregunta ordinal (No se trabajan, Actividades puntuales fuera del horario lectivo, Actividades puntuales dentro del horario lectivo, Actividades continuadas fuera del horario lectivo, Actividades a la tutoría y, Actividades integradas a las asignaturas ordinarias);
- profesionales* con una mayor implicación en estos procesos, siendo ésta una pregunta nominal politómica (Persona tutora, Profesorado, Orientador/a Psicopedagogo/a Psicólogo/a, Servicios Educativos, Otros servicios externos, Cargos directivos, Otros especialistas, Nadie);
- momento de implementación* de estos procesos de orientación (Ciclo inicial, Ciclo medio y Ciclo superior, 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, y 4º ESO, No se trabaja). Esta pregunta de respuesta múltiple de tipo nominal se transformó a ordinal puesto que cuantos más ciclos o niveles se señalen, más extensiva es la temporalización a lo largo de la etapa educativa correspondiente.

Además, el cuestionario incluía preguntas sociodemográficas (formación, años de experiencia laboral y desarrollo profesional, evaluación de los procesos de orientación y formalización de éstos), además de una pregunta ordinal relativa a la tipología de seguimiento y evaluación que se hace de las actividades orientadoras en el centro (No se hace, Se hace una evaluación informal de las actividades de orientación sin documentarla, Se hace una evaluación documentada sin acciones de mejora, Se hace una evaluación documentada y se generan acciones de mejora) y una pregunta nominal dicotómica en cuanto a su nivel de formalización en el Plan de Acción Tutorial u otros documentos del centro (Sí, No).

Para los grupos de discusión de la segunda fase se elaboró un guion de conversación semiestructurado dirigido a los centros con las mejores puntuaciones agregadas resultantes de la fase previa. Este guion se estructuraba en tres partes fundamentales articuladas en torno a las siguientes cuestiones principales. En la primera parte se preguntaba ¿qué documentos recogen el planteamiento de la orientación educativa del centro?, ¿cómo se organizan en el centro para

desplegarla?, y ¿cómo conciben la orientación y cómo funciona institucionalmente? La segunda parte buscaba conocer qué acciones son particularmente representativas de la orientación educativa y podrían ser enmarcadas como prácticas de referencia. Por último, una tercera y última parte abordaba aquellos aspectos propositivos que se necesitarían para mejorar la orientación del centro.

Procedimiento

Mediante, la colaboración técnica del *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya* (CSASE) contactamos con los centros educativos para explicar el objetivo de la investigación y pedir su colaboración. El cuestionario fue completado durante un período de 3 meses entre finales de 2022 y principios de 2023. Tras la recogida de datos, se llevó a cabo un estudio estadístico descriptivo e inferencial utilizando el paquete estadístico SPSS v.26 del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Atendiendo el objeto de estudio de este artículo, después de depurar los datos y recodificar las variables, se agregaron los resultados según la variable “centro”, cuya estrategia analítica nos permitió reducir a una media de centro por cada una de las variables de análisis contempladas. Se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con el fin de reducir, sintetizar el número de dimensiones/ítems mencionados anteriormente y encontrar factores subyacentes entre las variables. Cabe poner de relieve que el método de extracción utilizado fue el de una solución oblicua (Oblimin), atendiendo que éste sería el mejor método para factores o variables correlacionadas entre sí en el ámbito de las ciencias sociales (Frías-Navarro y Pascual, 2012). Seguidamente, aquellos componentes con un valor $\geq .5$ se agruparon creando diversos índices estadísticos relacionados con la orientación educativa (de frecuencia, de temporalización y de modalidad). A partir de aquí, se calcularon los cuartiles de estos índices estadísticos con el fin de analizar cuáles son las características de los centros educativos con mayores puntuaciones en los índices estadísticas (cuartil superior 75%). Posteriormente, se analizaron los datos de los grupos de discusión realizados (los cuales se situaban en esos cuartiles superiores), triangulando la información cualitativa y cuantitativa, e indagando qué prácticas orientadoras resultaban ser de referencia en estos centros educativos. Para el análisis de estos datos se utilizó la técnica de análisis de contenido con el apoyo del CAQDAS NVivo v.14, usando la licencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

A nivel ético, la investigación sigue las recomendaciones del Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad, a partir del cual se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los profesionales y centros participantes.

Resultados

Se presentan los resultados de acuerdo con los dos objetivos específicos de la investigación.

El perfil del centro orientador en la educación básica

Para identificar el perfil de los centros orientadores de referencia, el análisis estadístico arroja las características relacionadas con la implementación de la orientación, así como también nos aporta datos sociodemográficos (complejidad social, tamaño del centro...) sobre la tipología de centros educativos tanto en primaria como en secundaria obligatoria.

En primer lugar, el ACP nos permitió reducir la información y analizar la interrelación entre los ítems de la dimensión “Frecuencia de la Orientación Educativa (OE)”, cuyo análisis dio lugar a dos componentes con una varianza total explicada de 60.61% (41.19% para el primer componente y 19.62% para el segundo); mientras que para la dimensión de “Modalidad de implementación de la OE” la varianza total explicada fue de 46.76% (con un 33.74% para el primer componente y un 13.02% para el segundo). A partir de ello observamos que en ambas dimensiones los factores del Componente 1 con un valor $>.5$ son aquellos más estrechamente relacionados con la orientación escolar mientras que los relativos a la orientación profesional son los vinculados al Componente 2 (Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de componentes de las dimensiones Frecuencia y de Modalidad de implementación de la OE.

	Frecuencia		Modalidad de implementación	
	Componente 1	Componente 2	Componente 1	Componente 2
1. Acogida al alumnado que se incorpora al centro	.609	.077	.438	.169
2. Acogida a las familias del alumnado que se incorpora al centro	.604	.012	.186	.171
3. Técnicas y hábitos de estudio	.537	.350	.579	.038
4. Atención en el aula	.693	.137	.682	-.015
5. Motivación	.610	.367	.548	.224
6. Autoconocimiento	.742	.262	.726	.018
7. Autoestima	.815	.068	.744	-.052
8. Competencias transversales	.798	.054	.721	.069
9. Habilidades sociales	.816	.012	.741	.040
10. Bienestar emocional y vínculos afectivos	.827	-.034	.751	.026
11. Clima de aprendizaje	.799	-.020	.713	.061
12. Exploración del entorno	.643	-.037	.619	.070
13. Elección de itinerario	.061	.969	-.076	.877

14. Preparación del proyecto formativo y profesional	.103	.924	-.075	.903
15. Preparación per a la transició de etapa	.067	.964	.331	.503

Fuente: Adaptación propia a partir de Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

En la Tabla 3, observamos la misma lógica de agrupación en la temporalización de ambas etapas, estando los factores de mayor peso en los componentes 1 relacionados con la orientación escolar, y, en cambio, en los componentes 2 con la orientación profesional (véanse las tres últimas variables). Tal y como habíamos apuntado, distinguimos entre la temporalización de primaria y secundaria puesto que las categorías de respuesta de una etapa y la otra son diferentes. Cabe apuntar que, en el caso de primaria, la varianza total explicada de la temporalización fue de 67.75% (53.69% para el primer componente y 14.07% para el segundo); y, en secundaria, de 66.16% (56.44% para el primer componente y 9.73% para el segundo).

Tabla 3

Matriz de componentes de las dimensiones Temporalización de la OE en educación básica.

	Temporalización de la OE en primaria		Temporalización de la OE en secundaria	
	Componente 1	Componente 2	Componente 1	Componente 2
1. Acogida al alumnado que se incorpora al centro	.779	.160	.701	.268
2. Acogida a las familias del alumnado que se incorpora al centro	.591	.180	.588	.335
3. Técnicas y hábitos de estudio	.557	.420	.708	.412
4. Atención en el aula	.872	.213	.810	.378
5. Motivación	.531	.437	.726	.521
6. Autoconocimiento	.853	.272	.875	.428
7. Autoestima	.911	.229	.883	.426
8. Competencias transversales	.876	.248	.884	.402
9. Habilidades sociales	.906	.229	.912	.428
10. Bienestar emocional y vínculos afectivos	.902	.222	.886	.416
11. Clima de aprendizaje	.915	.196	.871	.391
12. Exploración del entorno	.859	.220	.725	.464
13. Elección de itinerario	.193	.864	.501	.808
14. Preparación del proyecto formativo y profesional	.182	.898	.411	.894
15. Preparación per a la transició de etapa	.281	.760	.378	.796

Fuente: Adaptación propia a partir de Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.

Posteriormente, a partir de ponderar los índices en una escala de 0 a 100, establecimos el punto de corte de los cuartiles de cada índice estadístico creado, diferenciando entre etapas, para que los centros fueran comparables. Los resultados revelan que casi la mitad de los centros situados en el percentil 75 del índice de orientación escolar (42.4% de primaria y 45.6% de secundaria) continúan estando en el cuartil más elevado (cuartil 4/percentil 75) del índice de modalidad de implementación de la OE. Esto nos indica que aquellos centros con una frecuencia de orientación escolar más elevada también la articulan de forma más integrada en el currículum. (Tabla 4). Así mismo, los centros con una mayor frecuencia de acciones de OE son también los que implementan más la orientación a lo largo de la etapa (casi 2/3 de los centros se sitúan en el tercer o cuarto cuartil) (Tabla 4).

Tabla 4

Distribución por cuartiles de los centros situados en el percentil 75 del índice de orientación escolar según modalidad de implementación y temporalización de la OE.

Cuartiles índice Modalidad de implementación				
	Primaria		Secundaria	
	N centros	%	N centros	%
Cuartil 1	25	15.2%	13	10.4%
Cuartil 2	33	20.0%	17	13.6%
Cuartil 3	37	22.4%	38	30.4%
Cuartil 4	70	42.4%	57	45.6%
Cuartiles índice Temporalización				
	Primaria		Secundaria	
	N centros	%	N centros	%
Cuartil 1	17	12.1%	18	15.5%
Cuartil 2	33	23.6%	22	19.0%
Cuartil 3	23	16.4%	29	25.0%
Cuartil 4	67	47.9%	47	40.5%

Otro indicio congruente con esta tendencia es que en los centros de primaria existe una correlación significativamente positiva ($r=.314$; $p=.000$) entre las variables “cuartiles índice de frecuencia de la OE” y “cuartiles índice de modalidad”. También, se detectó una asociación positiva ($r=.235$) entre los cuartiles de frecuencia con la variable “cuartiles índice Temporalización de la OE”. Este mismo patrón se repite en secundaria con una correlación positiva ($r=.454$) entre la frecuencia y la modalidad de la orientación escolar, así como entre la frecuencia y la temporalización ($r=.322$).

En la misma línea, la Tabla 5 muestra cómo se distribuyen los centros situados en el cuartil más elevado del índice de orientación profesional (OP) en relación con la modalidad y temporalización de la orientación profesional. Los resultados difieren ligeramente a lo señalado anteriormente (Tabla 4), puesto que situarse en el cuartil más alto en frecuencia no implica situarse en los cuartiles más altos de modalidad. De hecho, la mayoría de centros de primaria (77.2%) se sitúan en los cuartiles inferiores (1 y 2) mientras que en secundaria estos porcentajes son más equitativos. Así mismo, independientemente de la etapa, el peso de los cuartiles de la temporalización de esta orientación profesional se distribuye de forma más proporcional que no la modalidad, señalando que no todos los centros de cuartil superior en cuanto a la frecuencia/intensidad de la promoción de la orientación profesional la implementan a lo largo de las etapas educativas correspondientes, sino que casi la mitad lo hace en unos niveles educativos concretos.

Tabla 5

Distribución por cuartiles de los centros situados en el percentil 75 del índice de orientación profesional (OP) según modalidad de implementación y temporalización.

Cuartiles índice Modalidad de implementación de la OP				
	Primaria		Secundaria	
	N de centros	%	N de centros	%
Cuartil 1	46	32.9%	39	31.2%
Cuartil 2	62	44.3%	21	16.8%
Cuartil 3	25	17.9%	30	24.0%
Cuartil 4	7	5.0%	35	28.0%
Cuartiles índice Temporalización de la OP				
	Primaria		Secundaria	
	N de centros	%	N de centros	%
Cuartil 1	28	25.0%	30	24.0%
Cuartil 2	24	21.4%	31	24.8%
Cuartil 3	25	22.3%	30	24.0%
Cuartil 4	35	31.3%	34	27.2%

Como prueba de ello encontramos, en primaria, una correlación significativamente negativa ($r=-.481$; $p=.000$) entre la frecuencia de orientación profesional y la modalidad de implementación, lo cual indica que, a mayor frecuencia, mayor es la tendencia a implementar actividades puntuales e incluso fuera del horario lectivo. En cambio, los resultados en secundaria indican una correlación significativamente positiva ($r=.114$; $p=.010$) entre la frecuencia y la temporalización de la OP, señalando que esta orientación toma más relevancia en esta etapa por su proximidad a la elección posobligatoria.

En primaria, el perfil de centro orientador lo encontramos en aquellos centros —habitualmente públicos— con una alta frecuencia de orientación escolar, situado en los cuartiles 3 o 4 de la modalidad educativa, de complejidad social media, y situado en municipios de menos de 10.000 habitantes. De hecho, 25 centros (24,2%) del total de centros orientadores en esta etapa cumplen con estas características sociodemográficas. Por el contrario, en secundaria existen dos grandes perfiles: (a) uno de centro privado-concertado de baja complejidad en poblaciones de más de 100.000 habitantes (14 centros; 16.09% de los casos), y (b) otro de centros públicos de alta complejidad en poblaciones de más de 100.000 habitantes (12 casos; 13.79% de los casos).

Por último, si tomamos los centros de primaria y secundaria situados en el cuartil más elevado del índice frecuencia de la OE y correlacionamos las variables “satisfacción con la orientación implementada” con “tipo de evaluación de la OE” y el “nivel de formalización de la orientación en los centros”, los resultados arrojan una correlación significativamente ($p=.000$) positiva, aunque débil (Tabla 6). Esto implica la existencia de una relación entre una evaluación más documentada con una mayor satisfacción de la orientación del centro, así como un mayor nivel de formalización de los procesos orientadores del centro con una mayor satisfacción de la orientación en el centro. Además, el tamaño del efecto de dichas correlaciones, calculado a partir la r de Pearson, es pequeño ($r<.30$) en ambos casos, siendo $r<.10$ ($r=.078$ y $r=.035$).

Tabla 6

Relación entre Satisfacción y Formalización y evaluación de la OE.

		Nivel de Formalización	Tipología de la Evaluación
Satisfacción con la Orientación implementada del centro	<i>Correlación de Pearson</i>	.279**	.186**
	<i>N</i>	252	244

Nota. Significación. ** $p < .01$ *Las prácticas de referencia más características de los centros orientadores*

En cuanto al segundo objetivo específico, a continuación, describimos las prácticas orientadoras más características de los centros. Los criterios de selección para localizar estas prácticas se basaron principalmente en dos aspectos: (a) ser centros con las puntuaciones medias agregadas más altas de la muestra, y, por lo tanto, que tiendan a una alta frecuencia/intensidad de la orientación, a integrar su acción orientadora dentro del currículum y a que intenten implementarla y temporalizarla a lo largo de la etapa educativa; y, (b) compartir una visión diacrónica de la orientación, ser prácticas concebidas como acciones integradas en un proyecto de desarrollo vital personal y también desde una perspectiva de justicia social.

Entre las prácticas identificadas en primaria, destacamos el “apadrinamiento entre iguales”. Esta estrategia dota de fuentes de apoyo al alumnado y promueve conductas y competencias colaborativas con la finalidad de facilitar la acogida, la familiarización con la dinámica escolar y los procesos de aprendizaje, su intensificación y la preparación de los cambios de etapa y transición. De este proceso no solo sale beneficiado el alumnado “mentorizado” sino también el que actúa de mentor, quién sale empoderado y a la vez trabaja, entre otros aspectos, competencias socioemocionales, habilidades sociales, vínculos afectivos y/o el autoconocimiento:

Los niños de 4º de primaria apadrinan a un niño de 13, siendo sus referentes a lo largo de la etapa de infantil; 4º apadrina 13, 5º a 14, y 6º a 15. El propio niño le hace el acompañamiento a lo largo de la etapa. [...] Los mayores acompañan el aprendizaje de la lectura a los pequeños y les hacen ser conscientes de “qué es la primaria” a la vez que el alumnado de primaria aprende a ser responsable con sus iguales. (GD-Centro A)

En secundaria, son más explícitas las prácticas relacionadas con la orientación personal. Una de las más recurrentes y mejor valorada por parte de los centros educativos es “la cotutoría o la minitutoría”. Estas medidas organizativas denotan cómo los centros conciben que todo el personal docente tiene funciones orientadoras pues se basan en que todo el equipo docente, independientemente de su especialidad, asume el rol de persona tutora de aproximadamente 10 alumnos/as. Esta figura se encarga de la gestión directa con la familia y el alumnado haciendo un seguimiento cuidadoso de su historial y trayectoria académica, y logrando el establecimiento de vínculos profundos, aparte de otros beneficios como la disminución de la conflictividad escolar o la detección de problemáticas que puedan afectar sus trayectorias.

Esto nos permite tener un mayor acercamiento con el alumnado, porque, normalmente las tutorías son de 30, y esto nos permite trabajar mucho con los alumnos. O sea, hacer estas cotutorías quiere decir que podemos mantener un diálogo de qué les está pasando, de cómo están realmente, cómo les está yendo académicamente, cómo están emocionalmente, y ser mucho más cercanos que con un tutor por grupo. (GD-Centro B)

Otra práctica de referencia donde toma sentido la dimensión social de la orientación educativa la constituyen los “proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) y de servicio a la comunidad”. En ellas, la vinculación social del alumnado con el territorio y tejido asociativo resulta fundamental para su desarrollo como ciudadanos/as comprometidos/as socialmente:

Intentamos abrir las puertas a la participación más allá del barrio para vincularlos con la ciudad: una liga de debate, un concurso de lo que sea... Y dentro de los mismos proyectos de aula, existen también algunos proyectos pensados para la participación como el aprendizaje-servicio o el servicio comunitario. Tenemos, por ejemplo, el Rock'in (música) donde hacen el aprendizaje de tocar en grupo, y hacemos conciertos devolviendo el servicio a la comunidad [...]. Vamos haciendo cositas de éstas para que se vayan sintiendo responsables de su entorno, no sólo que forman parte de este, sino que también pueden transformarlo. (GD-Centro B)

Otra práctica de referencia detectada es la “evaluación triangulada”, una evaluación familia-alumnado-profesorado donde se intercambian visiones sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. De entrada, esta práctica tiene grandes beneficios más allá del desarrollo de las competencias transversales (aumentar el autoconocimiento personal y el aprendizaje vinculado a los procesos de toma de decisiones), pues permite anticiparse a la elección posobligatoria, promoviendo un razonamiento progresivo basado en evidencias y en el autoconocimiento del alumnado. Además, deviene una herramienta de toma de consciencia sobre las evidencias de aprendizaje y las dinámicas de centro por parte de las familias:

Esta triangulación que hacemos en todos los ámbitos se hace especialmente en 3º y 4º de ESO, pero se empieza en 1º y 2º. [...] Básicamente, lo que hacemos es desenfocar la nota y enfocar el aprendizaje puramente con evidencias de aprendizaje [...]. Es una reunión magnífica, donde te encuentras al alumno, la familia y a ti mismo, con toda la información de todos los ámbitos [...]. Después en la triangulada de 4º el tema es “¿Qué destacarías de los comentarios de los diferentes ámbitos? ¿Qué coincidencias y qué divergencias has tenido en los comentarios de cada uno? ¿Y cuáles son los acuerdos tomados?”. Su concreción es importante porque al final son los que generan el aprendizaje y llevan a generar cambios. Y más concretamente sobre el tema de la orientación posobligatoria... en esta reunión ya hay unas preguntas obligadas: “Y el próximo año, ¿qué? ¿Has hablado en casa? ¿No habéis hablado de ello?”. [...] Provocamos este diálogo y a menudo lo tienen claro, quizás no están de acuerdo, pero ya han hablado de ello. (GD-Centro C)

Finalmente, destaca como práctica “la elaboración de un currículum proyectado” a 10 años vista, una vez ya se ha trabajado el autoconocimiento y la toma de decisiones a lo largo de la secundaria. Esta práctica, ubicada en 4º de ESO, destaca por incluir la dimensión académica y profesional, además de la parte personal y social. Por un lado, implica pasar una entrevista simulada con gente desconocida por el alumnado (algún profesional de Recursos Humanos, trabajadores del Ayuntamiento y/o responsables de Promoción Económica del municipio). Por otro lado, implica que el alumnado empiece a dibujar sus itinerarios académicos y profesionales, convirtiéndose en un ejercicio para explorar el territorio, sus posibilidades y anticiparse a los procesos de preinscripción de la oferta posobligatoria:

Generamos un currículum donde el trabajo es que proyecten. [...] Simulamos lo que sería su primera entrevista de trabajo. Volvemos a un entorno seguro, con la idea de que tomen decisiones, pero que tengan delante a gente que les pueda decir... “Ostras, pues esto muy bien, pero aquí deberías modificar esto otro”. Además, esta creación del currículum pasa por una parte previa de en qué centro querría realizar mis diferentes estudios. Y, por tanto, aquí ya estamos avanzando la preinscripción. (GD-Centro C)

Conclusiones y Discusión

Los resultados de este estudio revelan que casi la mitad de los centros con una mayor frecuencia de procesos de orientación escolar (situados por encima del percentil 75), tienden a integrar sus acciones orientadoras de manera continua, manteniéndose en los cuartiles superiores (por encima del percentil 50 y 75), independientemente de la etapa educativa. Estos centros suelen articular sus estrategias de orientación a lo largo de todas las etapas educativas, en lugar de concentrarlas en un solo ciclo. Sin embargo, los centros que muestran una alta intensidad en los procesos de orientación profesional no replican necesariamente estas mismas estrategias de integración curricular. Además, aunque una alta frecuencia en orientación profesional tiende a estar asociada con una articulación más sistemática en secundaria, este patrón es mucho menos claro en primaria. Estos hallazgos en el contexto catalán refuerzan la idea sostenida por Vélaz-de-Medrano et al. (2023), que señala que los sistemas de orientación en Europa tienden a centrarse en el autoconocimiento del alumnado durante la etapa primaria, mientras que en la secundaria inferior (CINE 2) y superior (CINE 3) se pone mayor énfasis en el conocimiento de las profesiones y los itinerarios formativos. Sin embargo, este estudio también pone de relieve que los procesos relacionados con la orientación escolar en secundaria continúan siendo promovidos de manera excesiva y no siempre están alineados con las necesidades de los estudiantes. La fragmentación observada sugiere avanzar hacia sistemas de orientación más integrados y transversales, no solo como un proceso técnico, sino como una herramienta clave para incorporar una visión más comunitaria y de corresponsabilidad social (Hooley et al., 2018). Estos modelos apuntan a que la orientación educativa debe articularse desde etapas tempranas y estar mejor conectada con las dinámicas del mercado laboral y las estructuras educativas contemporáneas, para convertirse en un campo que promueva la emancipación de las personas y ofrezca respuestas a las desigualdades estructurales presentes en el mundo sociolaboral (Thomsen, 2012).

Por otro lado, uno de los perfiles más comunes en primaria es el de centros públicos de complejidad media, mientras que en secundaria el perfil es más diverso. Sin embargo, la literatura científica no justifica claramente esta variabilidad. Diversas razones podrían explicarlo. En primer lugar, los centros de primaria situados en zonas rurales o fuera de las zonas del Área Metropolitana de Barcelona tendrían más capacidad y tiempo para implementar procesos de orientación preventiva. En cambio, en los entornos urbanos y metropolitanos, las mayores demandas sociales y educativas dificultarían la aplicación de estas estrategias. En secundaria, los perfiles observados, aunque aparentemente opuestos, son compatibles. Los centros en zonas de baja complejidad no tendrían que afrontar las urgencias educativas que sí se presentan en contextos más vulnerables. Por otro lado, los centros de alta complejidad, especialmente aquellos situados en zonas desfavorecidas, tienden a implementar modelos de orientación más robustos y coherentes, probablemente debido a la necesidad de innovar y coordinar mejor los esfuerzos educativos para prevenir el abandono escolar prematuro. Por tanto, estos resultados sugieren la necesidad de políticas que respalden estos esfuerzos, como parte de una estrategia más amplia de inclusión y justicia educativa.

Otro hallazgo clave es que los centros con una alta frecuencia en los procesos de orientación educativa tienden a formalizarlos en la documentación de centro, a la vez que documentan también la evaluación incluyendo aspectos de mejora de la acción orientadora. Una posible explicación de ello es que existe un liderazgo para el aprendizaje distribuido donde el personal docente se convierte en referente para la promoción del cambio y el afrontamiento de retos como el abandono escolar prematuro (Martínez-Muñoz et al., 2013).

Un último hallazgo es que todas las prácticas de referencia se articulan bajo la lógica de la perspectiva de la justicia social (Sultana, 2022). A medida que avanza la escolarización obligatoria, cobran más relevancia las prácticas vinculadas al desarrollo de competencias para la supervivencia (Martínez-Roca, 2016), o a la planificación de una vida más integrada que exige una mayor

consciencia de las oportunidades, desigualdades y barreras que el entorno plantea (Hansen y Tovar, 2013).

Si bien este estudio se destaca por ser una de las investigaciones más amplias realizadas en la comunidad, con un alto nivel de representatividad y un margen de error relativamente bajo, la categorización de la modalidad de implementación de la orientación podría generar debate. Aunque sigue una lógica ordinal, en función de los criterios utilizados para su definición, también podría considerarse una categorización nominal, ya que entre las categorías definidas podrían surgir modalidades híbridas. Otra limitación importante del estudio es que no se ha recogido la perspectiva del alumnado, que es el principal beneficiario de las acciones orientadoras. Incorporar sus vivencias y opiniones habría proporcionado una visión más rica y detallada sobre el impacto real de las prácticas orientadoras de referencia.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de articular un marco legal y normativo de referencia que permita desplegar un modelo de orientación preventivo, proactivo, corresponsable en forma de red. Aunque este marco se encuentre en fase de aprobación a través del Decreto de Orientación en Cataluña, es también esencial que esto vaya acompañado de un plan que promueva el liderazgo distribuido con carácter territorial. Tal plan debería permitir contextualizar y adaptar el modelo de orientación a las particularidades de cada territorio, basándose en estándares de calidad compartidos por todo el sistema educativo y asegurando que la orientación no solo prepare al alumnado para su transición académica, sino que también les dote de herramientas para una reconstrucción continua de su proyecto de vida.

Como prospectiva, sería interesante realizar investigaciones longitudinales que examinen las trayectorias académico-formativas y vitales del alumnado una vez ha transitado a la etapa posobligatoria, especialmente desde centros que son referentes en orientación educativa. Esto permitiría evaluar si las prácticas orientadoras características de estos centros y la acción educativa articulada siguen teniendo un impacto positivo en la capacidad de (re)construcción de los proyectos vitales del alumnado, así como las estrategias que despliegan para reajustar sus itinerarios formativos iniciales cuando es necesario.

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a todo el equipo de profesionales que ha hecho posible la realización de esta investigación, desde la Administración Educativa (*Direcció General de l'Alumnat y Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*) hasta los centros educativos participantes y colaboradores.

Referencias bibliográficas

Arulmani, G. (2013). Career Psychology: A Cultural approach for India. *Psychological Studies*, 58(4), 395-405. <https://doi.org/10.1007/s12646-013-0217-7>

- Arulmani, G., Bakshi, A. J., Flederman, P., y Watts, A. G. (2011). East and west: Exploring New Concepts for Career Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 61-64. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9204-5>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47141>
- Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 269-281). Praxis.
- CEDEFOP. (2021). *Investing in career guidance: revised edition 2021*. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2230>
- Chantara, S., Koul, R., y Kaewkuekool, S. (2010). Career aspirations, goal orientation, and classroom anxiety. En *Communication and Management in Technological Innovation and Academic Globalization – Int. Conference on Communication and Management in Technological Innovation and Academic Globalization, COMATIA'10* (pp. 133-146). (International Conference on Communication and Management in Technological Innovation and Academic Globalization – Proceedings). Puerto de la Cruz, Tenerife, España. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-79959861846&origin=inward&txGid=058f87aed99dbc679c8451b2f8d7b320>
- Departament d'Educació. (03 de octubre del 2022). *Centres educatius de Catalunya* [Archivo Excel]. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/serveis-tramits/directoris-centres/>
- Departament d'Educació. (07 de septiembre del 2023). *Abandonament prematur dels estudis (18-24 anys)*. Departament d'Educació. Recuperado el 15 marzo del 2024 de <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur/>
- Figuera, P., Rodríguez, J., y Ordóñez, J. (2015). Transició i orientació: Interrelacions, estratègies i recomanacions des de la investigació. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 1-17. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2821>
- Frías-Navarro, D., y Pascual, M. (2012). Prácticas del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor de marketing. *Suma Psicológica*, 19(1), 47-58.
- Hansen, S., y Tovar, L. Z. (2013). BORN FREE to Integrated Life Planning: Advancing Equity in Career Development. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 374-378.
- Hooley, R., Sultana, R. G., y Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. Routledge.
- Hooley, T., Shepherd, C., y Dodd, V. (2015). *Get yourself connected: Conceptualising the role of digital technologies in Norwegian career guidance*. International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hooley, T., Sultana, R., y Thomsen, R. (2017). The neoliberal challenge to career guidance. Mobilising research, policy and practice around social justice. En T. Hooley, R. G. Sultana, y R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp. 1-28). Routledge.
- Hooley, T., y Rice, S. (2019). Ensuring quality in career guidance: A critical review. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 472-486. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1480012>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Pub. L. No. Ley Orgánica 1/1990, BOE-A-1990-24172 28927 (1990). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Llanes, J., Figuera, P., y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Martínez-Muñoz, M. (2022). *Què vols ser?: Orientació amb joves per a un futur verd i compromès*. Eumo.

- Martínez-Muñoz, M., Badia, J., y Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge. Estudi de cas a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/y/6/f/j/q/h/t/n/w/581.pdf>
- Martínez-Muñoz, M., y Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'Orientació Educativa de 12 a 16*. Fundació Jaume Bofill. https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/8/8/h/o/d/q/c/x/y/informes-breus-56_web_sensecreusdetall.pdf
- Martínez-Roca, C. (2016). Orientación, desarrollo de competencias y reducción de factores contextuales de riesgo para el empleo: Propuesta para centros educativos de Catalunya [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/370112>
- OCDE. (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264015210-en>
- OCDE. (2024). *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/619667e2-en>
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, Pub. RD. No. 45, BOE-A-1996-3834 (1996). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>
- Skovhus, R.B., y Thomsen, R. (2020). From career choice to career learning. Taster Programs and Students' Meaning-Making Processes. En E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen, y R. Thomsen (Eds.), *Career and Career Guidance in the Nordic Countries* (pp. 251-263). Brill Sense. [10.1163/9789004428096](https://doi.org/10.1163/9789004428096)
- Sultana, R. G. (2022). Four 'dirty words' in career guidance: From common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>
- Thomsen, R. (2012). *Career Guidance in Communities*. Aarhus University Press.
- Thomsen, R., Tybjerg, G., y Skovhus, R. B. (2024). Career Education in the final years of Compulsory School in Denmark. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 5(1), 15-30. <https://doi.org/10.16993/njtcg.84>
- Vélaz-de-Medrano, C., González-Benito, A., y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>

Fecha de entrada: 22 de abril de 2024

Fecha de revisión: 17 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 8 de noviembre de 2024