UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Morera i Talayero, Júlia. *Disseny d'un programa gamificat d'orientació professional progressiva per a 1r d'ESO : una proposta basada en l'autoconeixement.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Pedagogia). 94 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336905

under the terms of the  license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Disseny d'un programa gamificat d'orientació professional progressiva per a 1r d'ESO: una proposta basada en l'autoconeixement

Autora: Júlia Morera Talayero

Tutora: Georgina Llauradó Morales

Tipologia: TFG d'innovació i creació

Grau en pedagogia

Facultat de ciències de l'educació

1 de Juny 2026

UAB

RESUM

L'orientació acadèmica i professional a l'educació secundària obligatòria tendeix a concentrar-se als darrers cursos de l'etapa, deixant desatesos els primers cursos malgrat que la recerca evidencia que entre els 11 i els 14 anys els adolescents descarten opcions vocacionals de manera silenciosa i inconscient, condicionats per estereotips de gènere, prestigi social i origen familiar. Aquest Treball de Fi de Grau, de tipologia d'innovació i creació, dissenya un programa gamificat d'orientació professional progressiva per a l'alumnat de 1r d'ESO, centrat en el desenvolupament de l'autoconeixement.

La proposta es fonamenta en una revisió teòrica que articula les aportacions de les teories del desenvolupament vocacional adolescent (Gottfredson, Marcia, Crocetti), la Career Construction Theory (Savickas), la Career Learning Theory (Law) i la gamificació educativa cooperativa. La metodologia de recerca combina aquesta revisió teòrica amb l'anàlisi documental de fonts institucionals i dues entrevistes semiestructurades a experts en orientació educativa, amb l'objectiu de triangular la fonamentació i validar la viabilitat de la proposta.

El resultat és el programa "Tastets": un itinerari de vuit sessions implementable en el marc de la tutoria de 1r d'ESO, en el qual l'alumnat explora sis àmbits professionals a través de reptes cooperatius i dilemes d'equitat, i construeix progressivament un quadern de bitàcola personal com a instrument d'autoconeixement narratiu. L'objectiu no és que l'alumnat decideixi res als 12-13 anys, sinó que aprengui a preguntar-se i a explorar-se, posant les bases d'un procés orientador que haurà de continuar al llarg de tota l'escolaritat i de la vida.

PARAULES CLAU O *KEY WORDS:* orientació professional, autoconeixement vocacional, gamificació cooperativa, desenvolupament vocacional adolescent, tutoria, equitat educativa

TAULA DE CONTINGUTS

1. MARC TEÒRIC 6
1.1 L'orientació acadèmica i professional: del model informatiu al model educatiu .. 7
1.2 Adolescència i desenvolupament vocacional 8
1.3 Per què 1r d'ESO? 9
1.3.1 Argument evolutiu: estimular l'exploració identitària 9
1.3.2 Argument sociocognitiu: la finestra de circumscripció 9
1.3.3 Argument pedagògic: la fase de sensing 9
1.3.4. Argument constructiu: la curiositat com a motor 10
1.3.5. Convergència dels quatre arguments 10
1.4 L'autoconeixement com a contingut nuclear 10
1.4.1 Desglossament conceptual de l'autoconeixement 11
1.4.2. L'adaptabilitat de carrera com a marc operatiu 11
1.4.3 Holland i Savickas: una integració deliberada 12
1.5 Metodologies actives i gamificació 12
1.5.1. De l'informatiu al vivencial: el plantejament metodològic 13
1.5.2. La gamificació com a recurs pedagògic 13
1.5.3. Una opció deliberada per la cooperació 13
1.6 Síntesi: del marc teòric a la proposta 14
2. CONTEXTUALITZACIÓ 15
3. DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA 16
3.1. Metodologia de la recerca 16
3.1.1. Enfocament metodològic 16
3.1.2. Triangulació de fonts d'informació 16
3.2. Procés de recerca 16
3.2.1 Estratègia de recerca i revisió de la literatura 17
3.2.2 Anàlisi documental 17
3.2.3 Validació experta 18
3.2.4 Rectificacions i justificació de les decisions metodològiques 19
3.3 Anàlisi de la informació i triangulació 20
4. ANÀLISI DE LES ENTREVISTES 21

Presentació dels experts i metodologia 21
5. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA 26
5.1 Fonamentació i disseny de la proposta 26
5.2 Descripció de la proposta 26
5.2.1 Objectius del programa 26
5.2.2 Els sis àmbits professionals 27
5.2.3 Encaix institucional 27
5.5 Estructura i funcionament del programa 28
5.6 Elements transversals del programa 30
5.7 Consideracions ètiques 32
5.8 Avaluació de l'impacte del programa 33
5.9 Limitacions de la proposta i projecció futura 34
6. CONCLUSIONS 37
6.1 Síntesi del recorregut 37
6.2 Assoliment dels objectius 37
6.3 Aportacions del treball 38
6.4 Limitacions del treball 38
6.5 Propostes de recerca i desenvolupament futurs 39
6.6 Reflexió competencial 40
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES 42
8. ANNEXES 45

INTRODUCCIÓ

L'orientació acadèmica i professional constitueix un element clau dins del sistema educatiu, especialment en etapes en què l'alumnat comença a construir la seva identitat vocacional i a formar-se una imatge del que pot arribar a ser. En el context actual, caracteritzat per una gran diversitat d'itineraris formatius i per un mercat laboral canviant i incert, esdevé imprescindible oferir processos d'orientació que vagin més enllà de la simple transmissió d'informació i que permetin a l'alumnat construir progressivament el seu projecte personal i professional al llarg i a l'ample de la vida.

Malgrat aquest reconeixement, la recerca disponible documenta una distància significativa entre el que prescriu la normativa i el que es practica realment als centres. L'orientació a l'ESO tendeix a concentrar-se als darrers cursos de l'etapa, en forma d'actuacions puntuals centrades en la informació sobre itineraris, i queda pràcticament absent als primers cursos. Aquesta situació és especialment problemàtica perquè, com mostren les evidències sobre desenvolupament vocacional adolescent, entre els 11 i els 14 anys els joves descarten opcions de manera silenciosa i sovint inconscient, influïts per estereotips de gènere, de prestigi social i d'origen familiar. Sense una orientació primerenca i sistemàtica, l'escola tendeix a confirmar les trajectòries socialment esperades en lloc de qüestionar-les i ampliar-les.

A Catalunya, aquest context adquireix una rellevància particular en un moment de transformació normativa. El Decret 175/2022 situa l'orientació com una funció transversal del sistema educatiu, i el Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), actualment en tramitació, preveu que cada centre disposi d'un pla d'orientació integrat i progressiu al llarg de totes les etapes. Malgrat aquest marc favorable, la pràctica orientadora als centres continua sent, en la majoria dels casos, perifèrica i reactiva.

Davant d'aquesta situació, el present Treball de Fi de Grau s'emmarca en la modalitat d'innovació i creació educativa i té com a finalitat el disseny d'un programa gamificat d'orientació professional progressiva adreçat a l'alumnat de 1r d'ESO, basat en el desenvolupament de l'autoconeixement. El programa, anomenat "Tastets", es planteja per ser implementat en el marc de l'hora de tutoria i es concreta en un recorregut experiencial de vuit sessions en què l'alumnat explora sis àmbits professionals a través de reptes cooperatius i dilemes d'equitat, i construeix progressivament un quadern de bitàcola personal que recull el seu procés de reflexió i autoconeixement. L'objectiu no és que l'alumnat decideixi res als 12-13 anys, sinó que aprengui a preguntar-se, a explorar i a reconèixer-se en situacions diverses.

Per assolir aquesta finalitat, el treball es proposa cinc objectius específics: analitzar el paper de l'orientació en els primers cursos de l'ESO; identificar la importància de l'autoconeixement en el desenvolupament vocacional adolescent; analitzar el potencial de la gamificació com a estratègia educativa aplicada a l'orientació; elaborar el programa "Tastets"; i recollir la valoració d'experts en orientació sobre la fonamentació i la viabilitat de la proposta.

El treball s'estructura en sis apartats principals. El marc teòric revisa les bases conceptuals i teòriques que fonamenten la proposta: l'orientació educativa, el desenvolupament vocacional adolescent, l'autoconeixement i la gamificació. La contextualització situa la proposta en el marc normatiu i en la realitat de l'orientació als centres catalans. L'anàlisi de les entrevistes posa en diàleg les veus de dos experts en orientació amb el marc teòric i valida la proposta des de perspectives complementàries. La

proposta educativa presenta el disseny complet del programa, incloent-hi les fitxes de sessió, el bloc introductori comú, l'encaix institucional, l'avaluació de l'impacte i les limitacions i línies de projecció futura. Finalment, les conclusions sintetitzen el recorregut realitzat, valoren l'assoliment dels objectius i reflexionen sobre les aportacions, les limitacions i les competències desenvolupades.

OBJECTIUS

El present treball es planteja a partir d'un conjunt d'objectius que orienten el desenvolupament de la recerca i el disseny de la proposta educativa. Aquests objectius permeten delimitar l'abast del treball i establir el marc d'anàlisi a partir del qual es construeix la proposta d'orientació acadèmica i professional.

Objectiu general

Dissenyar un programa gamificat d'orientació acadèmica i professional, de caràcter progressiu i centrat en el desenvolupament de l'autoconeixement de l'alumnat de 1r d'ESO, per a la seva implementació en el marc de la tutoria.

Objectius específics

OE1: Analitzar el paper de l'orientació acadèmica i professional en l'educació secundària obligatòria, amb especial atenció a la seva implementació en els primers cursos.

OE2: Identificar la importància de l'autoconeixement en el desenvolupament vocacional durant l'adolescència primerenca, com a base per a una presa de decisions acadèmiques i professionals progressiva i conscient.

OE3: Analitzar el potencial de la gamificació com a estratègia educativa aplicada als processos d'orientació acadèmica i professional.

OE4: Elaborar un projecte gamificat d'orientació acadèmica i professional progressiva per a 1r d'ESO basat en l'autoconeixement.

OE5: Recollir la valoració d'experts en orientació educativa sobre la fonamentació i la viabilitat de la proposta dissenyada.

1. MARC TEÒRIC

1.1 L'orientació acadèmica i professional: del model informatiu al model educatiu

L'orientació acadèmica i professional ha experimentat una transformació conceptual profunda al llarg de les darreres dècades. Tradicionalment, s'entenia com un conjunt d'actuacions puntuals, fonamentalment informatives o diagnòstiques, concentrades en els moments de transició acadèmica. Aquesta concepció ha estat progressivament substituïda per una mirada més àmplia que entén l'orientació com un procés educatiu continuat, integrat al currículum i orientat al desenvolupament integral de la persona en línia amb les polítiques europees de lifelong guidance (Sultana, 2008; Hooley, 2014). En aquesta perspectiva, articulada institucionalment al marc europeu del *lifelong guidance*, l'objectiu de l'orientació no és proporcionar respostes externes sinó equipar la persona amb les competències per gestionar la seva pròpia trajectòria al llarg i a l'ample de la vida (Catañeda i Adell, 2013): no només en la successió temporal de les etapes vitals, sinó també en l'amplitud de contextos formals, no formals i informals- en què cadascú es desenvolupa. Aquesta doble dimensió es concreta en el marc de les *Career Management Skills* (ELGPN, 2015), que organitza pedagògicament les competències orientadores que cal desenvolupar al llarg de l'escolaritat. L'aportació recent de Llanes-Ordóñez i Malik-Liévano (2025) recull aquesta perspectiva i situa l'orientació professional com a procés d'acompanyament al llarg de tot el cicle vital, en contextos educatius, laborals i sociocomunitaris.

Aquest gir paradigmàtic no és merament tècnic sinó també polític. Hooley i Sultana (2016) han defensat que l'orientació pot funcionar com una eina d'individualització neoliberal -responsabilitzant l'alumnat de les conseqüències d'unes desigualtats estructurals- o, al contrari, com una pràctica emancipadora compromesa amb la justícia social. El recent posicionament internacional consolida aquesta segona via, situant l'orientació com un servei vinculat al benestar, l'equitat i la mobilitat social (ETF, 2025). El model d'intervenció per programes (Bausela Herreras, 2004) ofereix un format coherent amb aquest plantejament: una intervenció grupal, preventiva i integrada al projecte educatiu de centre, en contrast amb el model clínic individual que predominava en la tradició orientadora anterior.

Al sistema educatiu català, aquest marc es concreta al Decret 175/2022, que estableix el currículum competencial vigent de l'educació bàsica. El text normatiu situa l'orientació com una funció transversal del sistema i atribueix a la tutoria i l'acció tutorial un paper articulador en el desenvolupament del projecte vital de l'alumnat. La competència personal, social i d'aprendre a aprendre -explícitament al perfil competencial de sortida de l'ESO- integra l'autoconeixement, la regulació emocional i la presa de decisions com a aprenentatges clau de l'etapa. Sobre el paper, doncs, la normativa catalana és coherent amb el paradigma educatiu de l'orientació.

Tanmateix, els diagnòstics disponibles assenyalen una distància significativa entre allò que prescriu la normativa i allò que es practica realment als centres. Martínez i Arnau (2015), en un informe de diagnosi sobre l'orientació educativa de 12 a 16 anys a Catalunya, descriuen una orientació encara fragmentada, concentrada als darrers cursos de l'ESO i centrada en la informació sobre itineraris, més que no pas en el treball sistemàtic d'autoconeixement i d'exploració. L'informe *Xcelence* (Fundació

Bertelsmann, 2024) confirma aquest diagnòstic amb dades més recents sobre l'estat dels centres catalans.

Aquesta situació no és exclusiva del context català: l'informe de l'OCDE (2025) sobre l'estat de la preparació professional dels adolescents a escala global constata que, als països de l'OCDE, els joves expressen nivells molt alts d'incertesa vocacional, que els seus plans educatius estan més condicionats per l'origen socioeconòmic que pel rendiment acadèmic, i que massa pocs estudiants participen en les activitats d'orientació que s'associen a millors transicions futures. Aquesta convergència de diagnòstics, del local al global, reforça la necessitat de propostes pedagògiques que materialitzin el paradigma educatiu en intervencions concretes des dels primers cursos de l'etapa.

Aquesta situació adquireix una rellevància particular quan s'analitza des de la perspectiva d'equitat. Tarabini (2017) i Tarabini i Jacovkis (2019) han documentat com els centres educatius catalans, en absència d'una orientació sistemàtica i precoç, reprodueixen les desigualtats que afecten l'alumnat amb menys capital cultural, social o econòmic. Sense una orientació primerenca que qüestioni els descartis automàtics i ampliï els horitzons d'allò imaginable, l'estructura escolar tendeix a confirmar les trajectòries socialment esperades. Aquesta perspectiva d'equitat travessa la present proposta i es retroba transversalment als apartats següents.

1.2 Adolescència i desenvolupament vocacional

L'adolescència constitueix una etapa de desenvolupament en què conflueixen transformacions biològiques, cognitives i socials que situen la persona davant d'una tasca evolutiva central: la construcció de la identitat. Erikson (1968) ja la va caracteritzar com el moment en què l'individu s'enfronta al conflicte entre identitat i confusió de rols, en un procés que articula les identificacions infantils amb les expectatives socials i les pròpies projeccions de futur. Aquesta tasca és constitutiva del període, però la seva resolució no és automàtica: requereix oportunitats d'exploració i contextos que afavoreixin la reflexió sobre el propi jo.

Marcia (1980), elaborant sobre el plantejament d'Erikson, va sistematitzar el procés identitari a partir de dues dimensions -exploració i compromís- que generen quatre estats identitaris possibles: assoliment, *foreclosure* (compromís sense exploració prèvia), moratòria i difusió. L'aportació de Marcia ha estat fonamental perquè permet diferenciar entre adolescents que han construït activament la seva identitat i adolescents que l'han heretat sense qüestionar-la, una distinció amb implicacions directes per al treball orientador. La recerca contemporània ha refinat aquest model: Crocetti (2017) presenta el model dels tres factors -compromís, exploració en profunditat i reconsideració del compromís- que entén la formació identitària com un procés iteractiu i no com una destinació estàtica, articulat en dos cicles complementaris de formació i de manteniment de la identitat al llarg de la vida.

Paral·lelament a la construcció de la identitat, l'adolescent va elaborant un mapa cognitiu del món del treball i de les pròpies aspiracions vocacionals. Gottfredson (1981), des d'una perspectiva sociocognitiva, va formular la teoria de la circumscripció i el compromís: les aspiracions vocacionals dels infants i adolescents es construeixen progressivament a través d'un procés de descart d'opcions, marcat especialment per estereotips de gènere i de prestigi social. Aquesta circumscripció es produeix

en gran mesura abans de l'adolescència mitjana, com confirmen els treballs longitudinals recents de l'OECD (Mann et al., 2021), que documenten com les aspiracions formades entre els 11 i els 14 anys prediuen significativament les trajectòries laborals adultes, modulades pel context socioeconòmic i de gènere.

La conjunció d'aquestes dues mirades, la psicològica-evolutiva de la identitat i la sociocognitiva de les aspiracions, configura el marc des del qual aquest treball entén l'adolescència primerenca com una etapa especialment significativa per al treball orientador. Les implicacions pedagògiques concretes d'aquesta lectura es desenvolupen a l'apartat següent.

1.3 Per què 1r d'ESO?

L'elecció de 1r d'ESO com a moment per iniciar el treball sistemàtic d'autoconeixement vocacional no és arbitrària ni precoç. Respon a una convergència d'evidències procedents de quatre tradicions teòriques que, des d'angles complementaris, situen els 12-13 anys com una finestra evolutiva especialment significativa per a l'orientació.

1.3.1 Argument evolutiu: estimular l'exploració identitària

Com s'ha vist a l'apartat anterior, Marcia (1980) i Crocetti (2017) entenen la identitat com a resultat de processos iteratius d'exploració, compromís i reconsideració. L'estat de *foreclosure* -compromís adoptat sense exploració prèvia, generalment per herència familiar o pressió de l'entorn- és especialment rellevant per justificar una orientació primerenca: sense oportunitats sistemàtiques d'exploració, aquesta clausura prematura tendeix a esdevenir l'estat per defecte de l'alumnat. Facilitar a 1r d'ESO espais d'exploració significativa i de reflexió personal és, doncs, contribuir activament al cicle de formació identitària en un moment en què la flexibilitat dels compromisos preliminars és encara màxima i la pressió decisional és baixa.

1.3.2 Argument sociocognitiu: la finestra de circumscripció

L'argument de Gottfredson (1981) té implicacions especialment rellevants per a aquesta proposta. Entre els 9 i els 13 anys, l'alumnat elimina del seu mapa de possibilitats les ocupacions que percep com a incompatibles amb el seu gènere o amb el prestigi social associat al seu grup d'origen. Aquesta circumscripció es produeix de manera silenciosa, sovint inconscient, i tendeix a ser permanent: una vegada eliminada una opció, és poc probable que es reconsideri activament en etapes posteriors. La recerca recent (Mann et al., 2021; Tarabini, 2017) ha confirmat la robustesa d'aquest mecanisme.

Aquest argument té implicacions especialment rellevants per a la perspectiva d'equitat que travessa el present treball. Intervenir vocacionalment a 1r d'ESO, quan l'alumnat es troba just al final de l'estadi de circumscripció, permet qüestionar els descartis inconscients basats en estereotips abans que es cristal·litzin definitivament. Una intervenció posterior arriba quan el mapa ja s'ha tancat.

1.3.3 Argument pedagògic: la fase de sensing

Law (2007), en la seva reformulació del marc DOTS clàssic, proposa la *Career Learning Theory* com a model pedagògic de l'aprenentatge per a la carrera. La teoria entén la construcció vocacional com un procés progressiu que travessa quatre fases interrelacionades: *sensing* (percebre, explorar

amplament), *sifting* (filtrar i ordenar), *focusing* (concentrar l'atenció en àrees significatives) i *understanding* (comprendre les pròpies prioritats per orientar la decisió).

Aquest model situa l'inici de l'aprenentatge vocacional en una fase *expansiva*: el *sensing* no demana decisions sinó exploració oberta i contacte vivencial amb realitats diverses. Cada fase prepara la següent, i ometre la fase de *sensing* fa que el *focusing* posterior es construeixi sobre una base estreta i poc reflexionada. A 1r d'ESO, l'alumnat es troba precisament en aquesta fase inicial d'amplitud. Hooley (2014), recollint l'evidència sobre orientació al llarg de la vida, confirma que les intervencions amb impacte sostenible són aquelles que prioritzen l'experiència significativa per sobre del lliurament d'informació.

1.3.4. Argument constructiu: la curiositat com a motor

Savickas (2005), amb la *Career Construction Theory*, proposa que la carrera no és una elecció a partir d'un autoconcepte fixat sinó una construcció narrativa que la persona elabora al llarg de la vida. Un dels conceptes nuclears de la teoria és l'adaptabilitat de carrera, que es desplega en quatre dimensions -*concern, control, curiosity* i *confidence*- que es desenvolupen a l'apartat següent. Entre aquestes, la *curiosity* és particularment treballable a 1r d'ESO: és el motor que mou la persona a fer-se preguntes sobre si mateixa i sobre el món del treball, una disposició que es cultiva més fàcilment a 12-13 anys, quan la pressió per decidir encara és baixa, que no pas en cursos posteriors, quan la proximitat de la tria d'itinerari pot induir respostes defensives o estereotipades.

Maree (2020), referent internacional contemporani en l'aplicació de la *Career Construction Theory* a contextos educatius primerencs, defensa explícitament la introducció d'intervencions de construcció vocacional a l'inici de l'adolescència. Argumenta que la consolidació primerenca d'una identitat vocacional dinàmica -entesa no com a tria concreta sinó com a procés d'autoconeixement i d'autoria d'un mateix- prepara els joves per afrontar amb més resiliència les transicions futures.

1.3.5. Convergència dels quatre arguments

Els quatre arguments examinats procedeixen de tradicions teòriques diferents i utilitzen llenguatges propis. Convergeixen, però, en una conclusió compartida: el primer curs d'ESO constitueix una finestra especialment significativa per a l'inici sistemàtic del treball d'autoconeixement vocacional. Tots quatre apunten al mateix moment des d'angles complementaris: Marcia i Crocetti hi situen el desplegament de l'exploració identitària; Gottfredson, el tancament del cicle de circumscripció; Law, l'inici de la fase d'aprenentatge expansiu; i Savickas i Maree, el moment òptim per cultivar la curiositat.

Aquesta convergència té dues implicacions per a la proposta. D'una banda, deslegitima la pràctica encara dominant de concentrar l'orientació als darrers cursos de l'etapa: si la finestra evolutiva és prèvia, una intervenció tardana arriba quan els mecanismes de circumscripció ja han operat. De l'altra, orienta el sentit de la intervenció: l'objectiu a 1r d'ESO no és que l'alumnat *decideixi* res, sinó que aprengui a preguntar-se, a explorar i a donar sentit a les seves experiències. És aquest desplaçament -del model informatiu i diagnòstic cap a un model educatiu, vivencial i orientat a l'apoderament del jove- el que fonamenta el disseny de la proposta gamificada que es presenta més endavant.

1.4 L'autoconeixement com a contingut nuclear

Si l'apartat anterior ha justificat el moment evolutiu per iniciar el treball d'orientació, el present apartat n'aborda el contingut nuclear: l'autoconeixement vocacional. Es desglossarà primer el constructe en els seus elements integrants (4.1) i s'organitzarà operativament a través del marc de l'adaptabilitat de carrera (4.2). Finalment, s'explicitarà la integració deliberada de dues lògiques teòriques tradicionalment oposades -la classificatòria de Holland i la narrativa de Savickas- que fonamenta el disseny de la proposta (4.3).

1.4.1 Desglossament conceptual de l'autoconeixement

L'autoconeixement vocacional és sovint tractat a la literatura orientadora com un constructe únic, però en realitat integra elements psicològics diferenciats que mereixen distingir-se. Aquesta distinció no és merament terminològica: cada element demana estratègies didàctiques diferents.

L'**autoconcepte** és la imatge cognitiva que la persona construeix sobre si mateixa: el conjunt de representacions sobre les pròpies característiques, capacitats, valors i preferències. Super (1953, recollit a Savickas, 2005) va situar l'autoconcepte com a element central del desenvolupament vocacional, entenent l'elecció ocupacional com un procés d'"implementació de l'autoconcepte" al món laboral.

L'**autoeficàcia**, en canvi, no és la imatge d'un mateix sinó la creença en la pròpia capacitat per dur a terme una tasca. Lent, Brown i Hackett (1994), incorporant el concepte de Bandura, formulen la teoria sociocognitiva de la carrera (*Social Cognitive Career Theory*), que ha demostrat que les creences d'autoeficàcia influeixen de manera determinant en els interessos i en les opcions percebudes com a possibles: una autoeficàcia baixa en un àmbit pot fer que la persona el descarti independentment de les seves capacitats reals.

La **identitat vocacional** (Marcia, 1980; Crocetti, 2017), introduïda a l'apartat 2, fa referència al sentit construït que la persona té sobre qui és en relació amb el món del treball i el seu projecte vital: no és una imatge concreta ni una creença puntual sinó un sentit global d'orientació personal. Finalment, l'**adaptabilitat de carrera** (Savickas, 2005) designa els recursos psicosocials que permeten afrontar les transicions vocacionals i constitueix, com es veurà a continuació, el marc operatiu del treball educatiu.

1.4.2. L'adaptabilitat de carrera com a marc operatiu

L'adaptabilitat de carrera, segons Savickas (2005), es desplega en quatre dimensions -les "quatre C"- que constitueixen un mapa operatiu per articular pedagògicament el treball d'autoconeixement:

- **Concern** (preocupació): la capacitat de pensar sobre el propi futur. Respon a la pregunta "*hi ha un futur per a mi?*".
- **Control**: el sentit d'agència sobre la pròpia vida. Respon a la pregunta "*qui decideix sobre el meu futur?*".
- **Curiosity** (curiositat): la disposició a explorar el propi jo i el món del treball. Respon a la pregunta "*què vull conèixer?*".
- **Confidence** (confiança): la creença en la pròpia capacitat per realitzar les aspiracions. Respon a la pregunta "*sóc capaç de fer-ho?*".

Aquestes dimensions no es desenvolupen totes simultàniament. A 1r d'ESO, la dimensió pedagògicament prioritària és la curiositat: cultivar la disposició exploratòria abans que la pressió per decidir activi mecanismes defensius. La preocupació pel futur es treballa també de manera incipient, mentre que el control i la confiança es desenvoluparan més plenament en cursos posteriors, a mesura que l'alumnat acumuli experiències i decisions sobre les quals exercir agència.

Maree (2020) defensa que aquest treball precoç de l'adaptabilitat, sobretot en la dimensió de la curiositat, prepara una identitat vocacional dinàmica que resisteix millor les transicions vitals posteriors. Aquesta visió convergeix amb el plantejament d'aquest TFG: l'orientació no pretén proporcionar respostes concretes sinó equipar l'alumnat amb recursos psicosocials que els permetin construir el seu propi camí al llarg de la vida.

1.4.3 Holland i Savickas: una integració deliberada

El treball educatiu de l'autoconeixement vocacional s'ha desenvolupat històricament sota dues lògiques teòriques diferenciades, sovint presentades com a oposades. La primera, representada per Holland (1997), entén la vocació en termes de classificació: les persones es poden caracteritzar segons tipus vocacionals -el conegut model RIASEC: realista, investigador, artístic, social, emprenedor i convencional- que encaixen amb determinats entorns professionals. La feina de l'orientació, en aquesta lògica, és emparellar persones i entorns. La segona, articulada per Savickas (2005), entén la identitat vocacional com una construcció narrativa que la persona elabora a partir de les seves experiències: no es tracta d'identificar el tipus al qual un pertany, sinó d'esdevenir autor del propi relat vocacional.

Aquestes dues lògiques són, en termes teòrics, oposades: Holland és essencialista (la persona té un tipus identificable) i Savickas és constructivista (la persona construeix el seu sentit a través de l'experiència). Tanmateix, la pràctica orientadora amb adolescents primerencs sovint requereix combinar-les amb intencionalitat, perquè cadascuna aporta alguna cosa irrenunciable. La perspectiva classificatòria proporciona estructura: sense unes categories prèvies, l'exploració vocacional a 12 anys seria caòtica. La perspectiva narrativa aporta profunditat i sentit: l'objectiu de l'exploració no és que l'alumnat es classifiqui sinó que aprengui sobre si mateix.

La proposta que es presenta en aquest treball assumeix deliberadament aquesta combinació. L'estructura per àmbits professionals que articula la intervenció té una inspiració d'arrel holandiana: ofereix unes categories accessibles que fan abordable l'exploració. Però aquest suport estructural se subordina explícitament a una lògica savickasiana: el quadern de bitàcola com a dossier reflexiu, la insistència en l'autoria del relat propi per part de l'alumnat i el rebuig dels tests classificatoris són opcions de disseny pròpies de la perspectiva constructivista. Els àmbits professionals són, en aquesta proposta, un mitjà per a l'exploració; l'objectiu final és l'autoconeixement narratiu i l'apoderament del jove com a autor del seu propi projecte vital.

1.5 Metodologies actives i gamificació

El plantejament educatiu de l'orientació desenvolupat als apartats anteriors té una conseqüència metodològica directa: l'orientació no es pot ensenyar de manera transmissiva. Si l'objectiu és que l'alumnat explorii, reflexioni i construeixi sentit sobre si mateix, calen metodologies que el situïn com

a protagonista actiu del seu aprenentatge. Hooley (2014), revisant l'evidència disponible sobre orientació al llarg de la vida, conclou que les intervencions amb impacte sostingut són les que prioritzen l'experiència significativa per sobre del lliurament d'informació.

1.5.1. De l'informatiu al vivencial: el plantejament metodològic

Bausela Herreras (2004) sintetitza la tipologia de models d'intervenció psicopedagògica i argumenta que el model d'intervenció per programes és el més coherent amb una orientació educativa: grupal, preventiu, integrat al projecte de centre i orientat al desenvolupament d'objectius globals, en contrast amb el model clínic individual centrat en el dèficit. Aquest plantejament és coherent amb el marc normatiu català, que situa l'orientació com una funció transversal articulada principalment a través de la tutoria i l'acció tutorial (Decret 175/2022) instrument que el decret concreta en el Pla d'Acció Tutorial (PAT).

Des d'una perspectiva pedagògica, l'aprenentatge experiencial de Kolb (1984) ofereix la fonamentació teòrica per a una orientació vivencial. Kolb concep l'aprenentatge com un cicle que articula quatre fases -experiència concreta, observació reflexiva, conceptualització abstracta i experimentació activa- en què el coneixement no es transmet sinó que es construeix a través de la reflexió sobre l'experiència viscuda. Aquest cicle convergeix de manera natural amb el model de *Career Learning Theory* de Law (2007) presentat a l'apartat 3, en què el *sensing* inicial requereix precisament experiències significatives que l'alumnat pugui després filtrar i comprendre. En conjunt, aquesta tradició desplaça el centre de gravetat de l'orientació: de l'aplicació d'instruments diagnòstics (tests vocacionals, qüestionaris d'aptituds) cap al disseny d'experiències educatives que activin processos d'autoconeixement.

1.5.2. La gamificació com a recurs pedagògic

La gamificació, definida com l'ús d'elements de disseny de joc en contextos no lúdics (Deterding et al., 2011), constitueix un recurs pedagògic alineat amb aquest plantejament. A diferència dels jocs seriosos -que són jocs complets dissenyats amb finalitat educativa-, la gamificació incorpora selectivament mecàniques de joc (reptes, narrativa, progressió, reconeixement) en activitats educatives per augmentar la implicació i estructurar l'experiència d'aprenentatge.

L'evidència empírica sobre la gamificació educativa ha evolucionat ràpidament en l'última dècada. La revisió de Hamari, Koivisto i Sarsa (2014) ja apuntava que la gamificació pot millorar la motivació i l'engagement, però que la seva eficàcia depèn críticament del disseny pedagògic. La meta-anàlisi de Sailer i Homner (2020), més recent i metodològicament robusta, confirma efectes positius significatius en resultats cognitius, motivacionals i conductuals, i identifica com a especialment efectiva la combinació de competició amb col·laboració i la inclusió d'una ficció narrativa coherent. La revisió sistemàtica de Manzano-León et al. (2021) corrobora aquests resultats en context educatiu i conclou que els entorns gamificats variats -que combinen diferents elements en lloc d'una sola mecànica- són els que generen més impacte sostingut.

1.5.3. Una opció deliberada per la cooperació

La present proposta opta deliberadament per un disseny gamificat cooperatiu, no competitiu. Aquesta decisió respon a la perspectiva d'equitat que travessa el treball: una gamificació competitiva tendiria a premiar l'alumnat amb més capital cultural i social previ, reproduint així les desigualtats que

l'orientació hauria de qüestionar. La cooperació, en canvi, permet que la diversitat de perfils dins l'aula esdevingui un recurs compartit i no una jerarquia. El reconeixement individual es manté a través del quadern de bitàcola -coherent amb la lògica narrativa de Savickas-, però sense rànquings ni premis comparatius. Aquesta tria és coherent amb l'evidència de Sailer i Homner (2020), que assenyala els dissenys col·laboratius com els més efectius per a resultats conductuals i motivacionals sostinguts.

1.6 Síntesi: del marc teòric a la proposta

Els apartats anteriors han establert les bases conceptuals, evolutives i metodològiques que sostenen el disseny de la proposta que es presenta a continuació. Aquesta síntesi en recull els fils principals i els articula amb les decisions concretes de disseny per fer visible la coherència del conjunt.

Al cor del marc teòric hi ha la convergència de quatre arguments que justifiquen la intervenció a 1r d'ESO: la finestra evolutiva d'exploració identitària (Marcia, 1980; Crocetti, 2017), el tancament del cicle de circumscripció (Gottfredson, 1981; Mann et al., 2021), l'inici de la fase pedagògica de *sensing* (Law, 2007) i el moment òptim per cultivar la curiositat com a dimensió de l'adaptabilitat de carrera (Savickas, 2005; Maree, 2020). Aquesta convergència orienta una decisió de fons: l'objectiu de la intervenció no és que l'alumnat decideixi res sinó que aprengui a preguntar-se, a explorar i a donar sentit a les seves experiències.

El contingut nuclear que articula aquesta exploració és l'autoconeixement, entès no com a constructe únic sinó com a entramat d'autoconcepte, autoeficàcia, identitat vocacional i adaptabilitat (Lent et al., 1994; Savickas, 2005; Crocetti, 2017). La proposta integra deliberadament dues lògiques teòriques tradicionalment oposades: l'estructura classificatòria de Holland (1997) facilita l'accés a l'exploració a través dels "mons professionals", mentre que la lògica narrativa de Savickas (2005) s'imposa com a marc final, amb el quadern de bitàcola com a instrument d'autoria del propi relat vocacional.

Metodològicament, el disseny tradueix aquesta fonamentació en gamificació cooperativa, fonamentada en l'aprenentatge experiencial de Kolb (1984) i en l'evidència empírica recent sobre l'eficàcia d'aquests dissenys (Sailer i Homner, 2020; Manzano-León et al., 2021). L'opció cooperativa no és casual: respon a la perspectiva d'equitat que travessa el marc des de l'apartat 1 i que reapareix als arguments sociocognitius (Gottfredson; Tarabini, 2017), pedagògics (Hooley i Sultana, 2016) i de disseny metodològic. La proposta no pretén ser neutra: assumeix que una intervenció orientadora a 1r d'ESO té el potencial de qüestionar els descartis automàtics, ampliar els horitzons i, en última instància, apoderar el jove com a autor del seu propi projecte vital, al llarg i a l'ample de la vida (Castañeda i Adell, 2013).

La proposta gamificada que es presenta tot seguit operacionalitza aquesta fonamentació en un programa concret integrat a la tutoria de 1r d'ESO. Constitueix la traducció pedagògica del marc exposat: una arquitectura d'experiències pensada perquè l'alumnat comenci a construir, des dels primers cursos de l'etapa, el seu propi projecte vital.

2. CONTEXTUALITZACIÓ

L'orientació acadèmica i professional a Catalunya disposa d'un marc normatiu que, sobre el paper, és coherent amb el paradigma educatiu descrit al marc teòric. El Decret 175/2022, que estableix el currículum competencial de l'educació bàsica, situa l'orientació com una funció transversal del sistema i atribueix a la tutoria i l'acció tutorial un paper articulador en el desenvolupament del projecte vital de l'alumnat. A més, en el moment de redacció d'aquest treball, el Departament d'Educació i Formació Professional té en tramitació un Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), sotmès a informació pública al DOGC l'abril de 2025, que preveu que cada centre disposi d'un pla d'orientació educativa integrat i progressiu al llarg de totes les etapes. En l'àmbit europeu, el marc de l'ELGPN (2015) ha establert les competències orientadores que cal desenvolupar al llarg de l'escolaritat, marc que el Cedefop ha actualitzat recentment amb la publicació d'un nou marc europeu per a l'orientació al llarg de la vida (Cedefop, 2026), que proposa 18 directrius per enfortir els sistemes d'orientació a Europa amb èmfasi en la universalitat de l'accés i les intervencions primerenques a les escoles.

Tanmateix, la recerca disponible assenyala una distància significativa entre aquest marc normatiu i la pràctica real dels centres. Les dades de Martínez i Arnau (2015), confirmades per l'informe Xcelence de la Fundació Bertelsmann (2024), mostren una orientació que segueix sent perifèrica al currículum, concentrada a l'acollida de 1r d'ESO i a la sortida de 4t, i que entremig es fa fonamentalment per intuïció i en funció dels casos amb més dificultats. Aquesta situació no és exclusiva del context català: l'informe de l'OCDE (2025) constata que, als països de l'OCDE, els joves expressen nivells molt alts d'incertesa vocacional i que els seus plans educatius estan més condicionats per l'origen socioeconòmic que pel rendiment acadèmic. En aquest escenari, els primers cursos de l'ESO queden pràcticament desatesos des del punt de vista orientador, precisament en el moment evolutiu en què, com s'ha argumentat al marc teòric, la intervenció té més impacte.

És en aquest buit on s'inscriu la present proposta. "Tastets" no pretén substituir el sistema d'orientació del centre sinó ocupar un espai concret i justificat: les vuit primeres setmanes del segon trimestre de 1r d'ESO, en el marc de l'hora de tutoria setmanal. Un espai que, en la majoria de centres, no té cap programa estructurat d'orientació i que, segons l'evidència disponible, és la finestra evolutiva més significativa per iniciar el treball sistemàtic d'autoconeixement vocacional.

3. DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA

3.1. Metodologia de la recerca

3.1.1. Enfocament metodològic

Aquest treball s'emmarca dins d'un enfocament qualitatiu i respon a la tipologia de treball de creació i innovació educativa. En aquest sentit, l'objectiu principal no és obtenir dades empíriques generalitzables, sinó dissenyar una proposta educativa fonamentada teòricament i contextualment que doni resposta a una necessitat detectada en l'àmbit de l'orientació acadèmica i professional a l'educació secundària obligatòria.

El procés de recerca s'ha articulat a partir de la triangulació de tres fonts d'informació complementàries: la revisió de la literatura científica, l'anàlisi documental de fonts institucionals i la validació per part de dues persones expertes en orientació educativa. La triangulació, entesa com la combinació de diverses fonts i perspectives per reforçar el rigor i la credibilitat d'una recerca qualitativa, permet contrastar la informació des d'angles complementaris i garantir la coherència entre el marc teòric, l'anàlisi del context i la proposta final (Vegeu Annex 1).

3.1.2. Triangulació de fonts d'informació

Amb l'objectiu de reforçar el rigor metodològic del treball, s'ha dut a terme una triangulació de tres fonts d'informació complementàries que corresponen a tres tipus de coneixement diferenciats.

La **revisió de la literatura científica** ha permès fonamentar els conceptes clau del treball a partir de les principals teories i investigacions en orientació professional, desenvolupament vocacional adolescent i gamificació educativa. Aquesta font constitueix la base del marc teòric i garanteix que les decisions de disseny de la proposta estiguin arrelades en el coneixement acadèmic consolidat del camp.

L'**anàlisi documental de fonts institucionals** ha permès contextualitzar el treball en relació amb les polítiques educatives vigents, tant en l'àmbit català i espanyol com en l'àmbit europeu i internacional. Aquesta font complementa la revisió de la literatura perquè situa la proposta en la realitat normativa i institucional concreta on s'implementaria.

La **validació per part de dues persones expertes** en orientació educativa ha permès contrastar la fonamentació teòrica i el disseny de la proposta amb la perspectiva de professionals del camp. Aquesta font aporta una dimensió que les dues anteriors no poden proporcionar: la valoració de la pertinença i la viabilitat de la proposta des de l'experiència directa en orientació educativa.

La combinació d'aquestes tres fonts ha permès contrastar la informació des de perspectives complementàries i garantir la coherència entre el marc teòric, l'anàlisi del context normatiu i la proposta final (Vegeu Annex 2).

3.2. Procés de recerca

3.2.1 Estratègia de recerca i revisió de la literatura

La revisió de la literatura té com a finalitat fonamentar teòricament el disseny del programa, identificant els marcs conceptuals i les evidències empíriques més rellevants en els àmbits de l'orientació professional, el desenvolupament vocacional adolescent, l'autoconeixement i la gamificació educativa. Aquests quatre eixos temàtics corresponen directament als objectius específics del treball i han orientat tot el procés de cerca i selecció bibliogràfica.

A partir d'aquests eixos, s'han definit paraules clau en català, castellà i anglès, combinades mitjançant operadors booleans (AND, OR) per refinar els resultats i obtenir literatura rellevant i específica (Vegeu Annex 3). La cerca bibliogràfica s'ha realitzat principalment a les bases de dades ERIC, Dialnet i Google Scholar. Les combinacions que han resultat més productives han estat les que creuen els eixos temàtics: *career guidance* AND *lifelong learning*, *career construction* AND *adolescence*, *vocational development* AND *gender stereotypes*, *gamification* AND *education*, *orientación profesional* AND *ESO*, *self-concept* AND *career* AND *adolescence, Career readiness* AND *teenagers* i *Lifelong guidance* AND *framework.*

Pel que fa als criteris de selecció, s'han aplicat els filtres següents:

Criteri temporal: s'han prioritzat publicacions dels cinc anys i, en alguns casos, dels darrers deu anys. S'han incorporat també autors clàssics quan resulten imprescindibles per a la fonamentació conceptual, especialment en les teories de desenvolupament vocacional (Holland, Savickas, Gottfredson, Marcia) i en l'aprenentatge experiencial (Kolb), atès que constitueixen els referents teòrics centrals del camp.

Criteri geogràfic: s'ha combinat literatura d'abast internacional per a la fonamentació teòrica amb estudis centrats en el context europeu, espanyol i català per a la contextualització de la proposta.

Criteri de qualitat: s'han seleccionat principalment articles científics, llibres acadèmics i informes d'organismes internacionals de referència com OCDE, CEDEFOP i ELGPN, prioritzant fonts amb aval acadèmic o institucional reconegut.

Criteri de rellevància: s'han seleccionat els documents que aborden directament algun dels eixos temàtics de la recerca i que aporten evidències o marcs conceptuals aplicables al context de l'orientació en l'educació secundària obligatòria.

La selecció final s'ha basat en la lectura del resum i, en els casos rellevants, del text complet, descartant aquells documents que, tot i aparèixer als resultats de cerca, no aportaven informació específicament relacionada amb els objectius del treball.

3.2.2 Anàlisi documental

En el marc de la triangulació de fonts d'informació, s'ha dut a terme una anàlisi de documents institucionals rellevants en l'àmbit de l'orientació acadèmica i professional, complementària a la revisió de la literatura científica. A diferència d'aquesta, que té com a finalitat la fonamentació teòrica, l'anàlisi documental té com a objectiu contextualitzar la proposta en relació amb les polítiques educatives vigents i els diagnòstics disponibles sobre l'estat real de l'orientació als centres.

Els documents analitzats s'organitzen en dos àmbits:

Àmbit català i espanyol

S'ha analitzat el Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que estableix el currículum competencial vigent i situa l'orientació com una funció transversal del sistema educatiu, integrada a través de la tutoria i l'acció tutorial. Així mateix, s'ha consultat el Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), sotmès a informació pública al DOGC l'abril de 2025, que preveu que cada centre disposi d'un pla d'orientació educativa integrat i progressiu al llarg de totes les etapes.

S'ha analitzat també l'informe Xcelence (Fundació Bertelsmann, 2024), que aporta dades recents sobre l'estat de l'orientació acadèmica i professional als centres catalans i espanyols, i que confirma el diagnòstic de fragmentació i concentració tardana de les actuacions orientadores que el marc teòric documenta des de la recerca acadèmica.

Àmbit europeu i internacional

S'han incorporat documents de referència d'organismes internacionals que aporten una visió global sobre els sistemes d'orientació i les competències per gestionar trajectòries formatives i professionals. Concretament, s'han analitzat els documents marc de l'European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN, 2015), que sistematitza les Career Management Skills com a competències orientadores que cal desenvolupar al llarg de l'escolaritat, i l'informe de l'OCDE sobre aspiracions professionals adolescents (Mann et al., 2021), que aporta evidències longitudinals sobre la formació de les aspiracions vocacionals entre els 11 i els 14 anys. S'ha incorporat també l'informe de l'OCDE (2025) sobre l'estat de la preparació professional dels adolescents a escala global, que aporta dades recents sobre els nivells d'incertesa vocacional dels joves i la influència de l'origen socioeconòmic en els seus plans educatius. Finalment, durant el procés de redacció final del treball s'ha publicat el nou marc europeu per a l'orientació al llarg de la vida del Cedefop (2026), que proposa 18 directrius per enfortir els sistemes d'orientació a Europa i que actualitza el marc de l'ELGPN (2015).

La combinació d'aquests documents amb la revisió de la literatura ha permès identificar una coherència entre el que recomana l'evidència acadèmica i el que demana el marc normatiu vigent i emergent, alhora que ha posat de manifest la distància persistent entre aquests referents i la pràctica real dels centres.

3.2.3 Validació experta

Per complementar la revisió de la literatura i l'anàlisi documental, s'han realitzat dues entrevistes semiestructurades a persones expertes en orientació educativa. La seva funció en el treball és doble: d'una banda, triangular la fonamentació teòrica contrastant els plantejaments acadèmics amb la perspectiva de professionals del camp; de l'altra, recollir una valoració qualitativa sobre la pertinença i la viabilitat de la proposta dissenyada.

La selecció dels dos perfils respon a una decisió deliberada de triangulació amb fonts complementàries. El primer perfil és acadèmic: Màrius Martínez, catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigador de referència en orientació acadèmica i professional a Catalunya, aporta una perspectiva sistèmica i fonamentada en l'evidència empírica. El segon perfil és professional en exercici: Meritxell Martí, orientadora en actiu en un centre d'educació secundària, aporta una perspectiva pràctica centrada en el funcionament real de l'orientació en un context escolar concret. La combinació d'ambdós perfils permet contrastar la proposta tant des del coneixement acadèmic consolidat com des de l'experiència directa d'implementació.

Les entrevistes s'han plantejat com a entrevistes semiestructurades, format que permet combinar un guió previ de preguntes amb la flexibilitat d'adaptar el desenvolupament de la conversa en funció de les aportacions de cada persona. El guió s'ha estructurat a partir d'una taula de dimensions, variables, indicadors i ítems dissenyada específicament per al treball, que organitza l'exploració en quatre dimensions: l'orientació a l'inici de l'ESO, l'autoconeixement com a contingut clau, les metodologies actives i la gamificació, i la pertinença i viabilitat de la proposta. Aquesta estructura és comuna a les dues entrevistes, tot i que l'aprofundiment varia segons el perfil: l'entrevista amb Màrius Martínez s'orienta cap a la fonamentació teòrica i la dimensió sistèmica, mentre que la de Meritxell Martí s'orienta cap a la viabilitat pràctica i el context de centre. La taula completa de dimensions, variables, indicadors i ítems es recull a l'Annex 4.

Pel que fa al format, l'entrevista amb Màrius Martínez es va realitzar de manera oral, va ser enregistrada amb el seu consentiment i posteriorment transcrita. L'entrevista amb Meritxell Martí es va realitzar en format escrit per correu electrònic, atès que aquest format s'adaptava millor a la disponibilitat de la professional. En tots dos casos, les persones entrevistades van signar o confirmar el consentiment informat prèviament a la realització de l'entrevista.

L'anàlisi de les entrevistes s'ha realitzat a partir de la triangulació de les respostes obtingudes amb el marc teòric i l'anàlisi documental, identificant convergències, divergències i aportacions noves. Els resultats d'aquesta anàlisi es desenvolupen a l'apartat corresponent del treball.

3.2.4 Rectificacions i justificació de les decisions metodològiques

Durant el disseny metodològic del treball, es va considerar la possibilitat d'incorporar un qüestionari adreçat a l'alumnat de 1r d'ESO com a instrument de recerca, amb l'objectiu d'obtenir dades sobre el seu nivell d'autoconeixement i la seva percepció de l'orientació acadèmica i professional. Aquesta

opció es plantejava com una via per reforçar la triangulació de fonts d'informació mitjançant dades empíriques.

No obstant això, es va optar per no incloure aquest instrument com a part de la metodologia de recerca per dues raons principals. En primer lloc, l'aplicació del qüestionari en un únic centre educatiu implicaria una mostra reduïda i poc representativa, amb un possible biaix contextual que en limitaria la validesa externa. En segon lloc, atès que el programa no ha estat implementat, les respostes de l'alumnat no estarien basades en l'experiència real del programa sinó en una situació hipotètica, cosa que reduiria significativament la validesa de les dades obtingudes.

Per aquests motius, la metodologia de recerca s'ha basat en la triangulació qualitativa de tres fonts: la revisió de la literatura científica, l'anàlisi documental i la validació per part de dues persones expertes. Aquesta decisió és coherent amb la naturalesa del treball com a proposta d'innovació educativa, en què el rigor metodològic es garanteix a través de la fonamentació teòrica i la validació experta, no a través de dades empíriques de l'alumnat.

Cal distingir, però, aquesta decisió metodològica del qüestionari pre-post dissenyat a l'apartat d'avaluació de l'impacte del programa. Aquest segon qüestionari no és un instrument de recerca del TFG sinó un instrument d'avaluació proposat per a una futura implementació del programa, i té una finalitat i un context d'aplicació completament diferents.

3.3 Anàlisi de la informació i triangulació

L'anàlisi de la informació s'ha dut a terme a partir de la triangulació de les tres fonts utilitzades al llarg del treball: la revisió de la literatura científica, l'anàlisi documental de fonts institucionals i les entrevistes a dues persones expertes en orientació educativa (Vegeu Annex 5).

El procés ha consistit a identificar els punts de convergència i les llacunes entre les tres fonts, amb la finalitat de garantir la coherència entre el marc teòric, l'anàlisi del context normatiu i la valoració professional de la proposta.

Els resultats d'aquest procés apunten en tres direccions. En primer lloc, les tres fonts convergeixen en el diagnòstic: l'orientació als primers cursos de l'ESO és insuficient, perifèrica i concentrada en moments puntuals, tant des de l'evidència acadèmica com des dels informes institucionals i des de l'experiència professional dels experts entrevistats. En segon lloc, les tres fonts confirmen la rellevància de l'autoconeixement com a contingut central de l'orientació i la idoneïtat de treballar-lo a 1r d'ESO. En tercer lloc, la triangulació ha posat de manifest una llacuna en la validació de la gamificació: mentre que el marc teòric aporta evidència empírica sobre la seva eficàcia, cap dels dos experts entrevistats tenia coneixement específic sobre la seva aplicació en contextos d'orientació, cosa que ha limitat la validació d'aquest eix metodològic des de la perspectiva experta.

L'anàlisi detallada de les entrevistes i les modificacions incorporades a la proposta a partir de les valoracions dels experts es desenvolupen a l'apartat 4 d'aquest treball.

4. ANÀLISI DE LES ENTREVISTES

Presentació dels experts i metodologia

Per triangular la fonamentació teòrica de la proposta i valorar-ne la pertinença i viabilitat, s'han realitzat dues entrevistes semiestructurades a experts en orientació educativa amb perfils complementaris.

El primer expert és Màrius Martínez, catedràtic del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona i investigador de referència en orientació acadèmica i professional a Catalunya. Ha desenvolupat dues recerques de gran abast sobre l'estat de l'orientació als centres catalans (2015 i 2022) i assessora actualment el Departament d'Educació en l'elaboració del futur decret d'orientació educativa. L'entrevista es va realitzar de manera oral i va ser enregistrada i transcrita. La seva perspectiva és acadèmica i sistèmica, i aporta evidències empíriques i marc normatiu al treball (Vegeu Annex 6).

La segona experta és Meritxell Martí, orientadora en actiu en un centre d'educació secundària amb alumnat de perfil socioeconòmic mig-alt. La seva perspectiva és pràctica i centrada en el funcionament real de l'orientació en un centre concret. L'entrevista es va realitzar en format escrit (Vegeu Annex 7).

Les entrevistes s'han estructurat a partir d'una taula de dimensions, variables, indicadors i ítems dissenyada específicament per al treball, que organitza l'exploració en quatre dimensions: l'orientació a l'inici de l'ESO, l'autoconeixement com a contingut clau, les metodologies actives i la gamificació, i la pertinença i viabilitat de la proposta (Vegeu Annex 4). L'anàlisi que segueix s'organitza per dimensions i creua les dues veus en diàleg amb el marc teòric (Vegeu Annex 8).

Dimensió 1: L'orientació a l'inici de l'ESO

Variable 1.1 - Paper actual de l'orientació

Els dos experts coincideixen en el diagnòstic: l'orientació als primers cursos de l'ESO és insuficient i perifèrica. Martínez descriu una orientació "molt perifèrica al currículum" que "es planteja molt només per als casos amb necessitats greus" i que es fa "més per intuïció que per coneixement d'un marc estructurat". Martí confirma aquesta insuficiència des de la pràctica, assenyalant que l'orientació s'hauria d'entendre com un procés a treballar des de 1r d'ESO, tant amb l'alumnat com amb les famílies, sense que això suposi cap determinisme sobre les trajectòries futures.

Aquesta convergència reforça el diagnòstic que ja apuntaven Martínez i Arnau (2015) i l'informe Xcelence (Fundació Bertelsmann, 2024) al marc teòric: la distància entre el model prescriptiu i la pràctica efectiva és real i persisteix en el temps.

Variable 1.2 - Caràcter progressiu

Martínez confirma que l'orientació s'acumula "molt al principi de l'ESO, l'acollida, i al final, la sortida,", i que entremig es fa "el que bonament es pot". Identifica conseqüències concretes d'aquesta distribució: absentisme, abandonament, fracàs educatiu, baixa autoestima acadèmica i desorientació als 16 anys. Martí aporta una perspectiva complementària des del centre: no parlar d'orientació fins als últims cursos pot generar malentesos amb les famílies per expectatives no alineades, un element que no apareixia al marc teòric i que afegeix una dimensió relacional i familiar a les conseqüències de l'orientació tardana.

Tots dos experts, des d'angles diferents, confirmen la necessitat d'una orientació progressiva des de l'inici de l'etapa, en línia amb el plantejament de Hooley (2014) i el marc del lifelong guidance (ELGPN, 2015).

Variable 1.3 - Desigualtats i estereotips

Martínez identifica tres factors de desigualtat ben definits: l'entorn socioeconòmic i cultural de les famílies, el fracàs educatiu com a problema sistèmic i la manca d'activitats a l'ample de la vida. Destaca especialment el nivell d'estudis de les mares com a predictor estadístic de les trajectòries acadèmiques, i emfasitza que el fracàs educatiu no és una qüestió individual sinó del sistema. Martí, des d'un context de centre amb perfil socioeconòmic mig-alt, reconeix que aquest context condiciona que la majoria de l'alumnat opti pel batxillerat, però no aprofundeix en els mecanismes de desigualtat que opera en contextos més diversos.

La perspectiva de Martínez connecta directament amb Tarabini (2017) i Gottfredson (1981), que al marc teòric documenten com les desigualtats estructurals condicionen les aspiracions vocacionals des de ben aviat. La limitació del context de Martí en aquesta variable és una llacuna que cal reconèixer: la seva perspectiva és valuosa però parcial, ja que el seu centre no és representatiu de la diversitat de contextos on el programa s'hauria d'implementar.

<u>Dimensió 2: L'autoconeixement com a contingut clau</u>

Variable 2.1 - Rellevància de l'autoconeixement

Tots dos experts defensen amb claredat el paper central de l'autoconeixement en l'orientació. Martínez el vincula a l'autoestima i al nivell d'aspiracions: "tenir una autoestima positiva i ajustada correlaciona amb el nivell d'aspiracions i d'expectatives, que són motor de tries, d'assumir desafiaments, de tirar endavant". Subratlla que l'autoconeixement no és un taller puntual sinó un procés permanent que s'inicia a l'escola i continua al llarg de tota la vida. Martí, per la seva banda, defensa que l'autoconeixement ha de generar un "autoconcepte realista" compartit entre escola, alumne i família, i que s'ha de treballar des de sempre.

Tots dos confirmen que treballar l'autoconeixement a 1r d'ESO no és prematur sinó necessari, en línia amb Savickas (2005) i Maree (2020), que al marc teòric situen els 12-13 anys com el moment òptim per cultivar la curiositat exploratòria. Martínez afegeix una dimensió que reforça el disseny del programa: l'autoconeixement es treballa no només a la tutoria sinó a través de totes les matèries, cosa que connecta amb la idea d'orientació infusionada al currículum que hem inclòs a les línies de projecció futura.

Variable 2.2 - Autoconeixement i qüestionament d'estereotips

Martínez defensa que l'autoconeixement, quan es fa "en un entorn de seguretat i afecte", ajuda a generar un autoconcepte ajustat que permet prendre consciència dels propis patrons de comportament i qüestionar-los. Fa una aportació especialment rellevant: més que ensenyar les víctimes a autodefensar-se, cal ensenyar els agressors a autocontrolar-se. Aquesta perspectiva desplaça el focus de l'individu al sistema, en línia amb la dimensió emancipadora de l'orientació que defensen Hooley i Sultana (2016).

Martí assenyala que cal treballar els estereotips de manera activa perquè l'autoconeixement professional permeti a l'alumne prendre consciència de si les seves decisions estan recolzades en estereotips. Tots dos experts, doncs, confirmen que l'autoconeixement té potencial per qüestionar estereotips, però que aquest potencial no s'activa sol: requereix un disseny pedagògic deliberat, cosa que justifica la inclusió dels dilemes al programa.

Dimensió 3: Metodologies actives i gamificació

Nota: Meritxell Martí va indicar que desconeixia les metodologies actives i la gamificació aplicades a l'orientació i no va poder respondre les preguntes d'aquesta dimensió. L'anàlisi es basa, per tant, en la perspectiva de Màrius Martínez i en el marc teòric.

Variable 3.1 - Potencial de la gamificació

Martínez no té evidències directes sobre gamificació en orientació, però valora positivament la diversificació d'estratègies i considera que "la gamificació com a estratègia per fer un programa d'autoconeixement és molt bona, perquè enganxa i motiva". Introdueix, però, un matís important: la gamificació no hauria de ser l'única metodologia. Usa la metàfora de la dieta per argumentar que la gràcia està en la diversitat: "si te'n fotes cada dia és un pal". Aquesta advertència és coherent amb l'evidència de Sailer i Homner (2020) i Manzano-León et al. (2021), que al marc teòric assenyalen que els entorns gamificats variats són els que generen més impacte sostingut.

Variable 3.2 - Experiències i riscos

Martínez reconeix que no ha aprofundit en experiències de gamificació en orientació per haver prioritzat altres línies de recerca. Això confirma una de les limitacions del programa identificades a l'apartat corresponent: l'absència de validació empírica específica de la gamificació en contextos d'orientació. La validació metodològica de la proposta recau, doncs, principalment en el marc teòric i en la valoració positiva però matisada de Martínez.

Dimensió 4: Pertinença i viabilitat de la proposta

Variable 4.1 - Pertinença

Martínez valora positivament el plantejament global de la proposta: "el sistema de rotació de rols, les tres parts de cada activitat, la lògica del quadern de bitàcola com a espai no avaluatiu i confidencial, tot encaixa bé amb l'alumnat al qual va adreçat". Fa dos comentaris concrets. El primer és sobre la pregunta-marc "De què voldries formar part?", que considera una mica abstracta per a alumnes de 1r

d'ESO, tot i reconèixer que aquesta abstracció pot ser deliberada i fins i tot atractiva. El segon, i més rellevant per al disseny, és la necessitat de reforçar la **reflexió guiada**: no n'hi ha prou amb fer les activitats, cal que el docent condueixi la metacognició. Diu explícitament que "la part del programa que tingui a veure amb les orientacions per a la persona que l'aplica és especialment important", cosa que valida i reforça la guia docent que acompanya la proposta.

Martí assenyala que necessitaria una descripció més detallada de cada repte per valorar si tots els possibles interessos de l'alumnat hi estan representats. Aquesta observació reflecteix una limitació del format d'entrevista escrita: la presentació de la proposta no era prou detallada per permetre una valoració completa. Tot i això, no detecta cap contradicció entre els objectius i el disseny.

Variable 4.2 - Equitat i gènere

Cap dels dos experts respon explícitament a la pregunta sobre si la perspectiva de gènere i d'equitat està suficientment incorporada a la proposta. Martínez aborda la qüestió de manera transversal al llarg de tota l'entrevista, especialment en parlar de les desigualtats estructurals i del fracàs educatiu com a problema sistèmic. Martí la tracta de manera general en referir-se a la necessitat de treballar els estereotips activament. La manca d'una valoració explícita en aquest punt és una llacuna de l'entrevista que no permet concloure si els experts consideren que la perspectiva d'equitat és suficient o insuficient al disseny.

Variable 4.3 - Viabilitat

Martínez ofereix una valoració optimista de la viabilitat: "la gent es donaria de bufetades per tenir el teu programa, perquè els soluciones dos mesos de tutoria". Identifica, però, una condició clau per a la institucionalització: el programa ha de formar part d'un Pla d'Orientació de Centre i encaixar en un lloc concret del curs. Proposa el segon trimestre de 1r d'ESO com a ubicació òptima, argumentant que el primer trimestre és d'acollida i que el programa encaixaria millor quan el grup ja és cohesionat. Adverteix que si el programa és un "bolet" aïllat, el centre pot desvirtuar-lo reduint-lo a dues sessions.

Martí apunta una limitació important: caldria preveure un seguiment durant la resta de cursos de l'ESO perquè l'alumnat pugui percebre l'evolució dels seus interessos i competències al llarg del temps. Aquesta observació connecta directament amb la cinquena línia de projecció futura del treball i reforça la idea que "Tastets" és un punt de partida d'un procés més llarg, no una intervenció completa.

Síntesi

L'anàlisi de les dues entrevistes permet extreure quatre conclusions que reforcen i complementen el marc teòric de la proposta.

En primer lloc, tots dos experts confirmen el diagnòstic que justifica la proposta: l'orientació als primers cursos de l'ESO és insuficient, perifèrica i concentrada en moments puntuals, amb conseqüències documentades sobre les trajectòries de l'alumnat.

En segon lloc, tots dos validen l'autoconeixement com a contingut central de l'orientació a 1r d'ESO i confirmen que treballar-lo a 12-13 anys no és prematur sinó necessari i oportú.

En tercer lloc, les entrevistes aporten tres elements nous que no estaven explícits al marc teòric: la importància de la reflexió guiada per part del docent com a condició per a l'impacte real de les activitats; els malentesos amb les famílies com a conseqüència de l'orientació tardana; i la necessitat d'encabir el programa en un Pla d'Orientació de Centre per garantir-ne la institucionalització.

En quart lloc, les entrevistes identifiquen dues limitacions rellevants de la proposta que es recullen a l'apartat corresponent: l'absència de validació empírica de la gamificació en contextos d'orientació i la necessitat de preveure un seguiment al llarg de l'ESO per garantir la continuïtat del procés d'autoconeixement.

Modificacions incorporades a la proposta

L'anàlisi de les entrevistes ha donat lloc a cinc modificacions concretes en el disseny de la proposta. En primer lloc, a partir de l'aportació de Martínez sobre la necessitat de conduir activament la metacognició de l'alumnat, s'ha reforçat la guia docent amb un criteri específic sobre la reflexió guiada al final de cada sessió. En segon lloc, el seu advertiment sobre el risc que el programa quedi com una experiència aïllada ha motivat la incorporació d'un apartat d'encaix institucional que situa el programa dins del Pla d'Orientació de Centre i proposa el segon trimestre com a moment d'implementació òptim. En tercer lloc, la seva recomanació de simplificar l'avaluació ha donat lloc a una revisió de l'apartat corresponent per garantir-ne la viabilitat en un context de tutoria. Des de la perspectiva pràctica de Martí, s'ha incorporat una taula resum dels sis àmbits professionals per facilitar una comprensió global del programa, i la seva proposta de preveure un seguiment al llarg de l'ESO ha reforçat les línies de projecció futura. El detall de totes aquestes modificacions es recull a l'Annex 9.

Pel que fa a la pregunta-marc *"De què vols formar part?"*, després de valorar l'observació de Martínez, s'ha optat per mantenir-la: la seva abstracció és deliberada i pedagògicament coherent amb l'objectiu del programa de no forçar cap decisió en un moment evolutiu en què l'exploració és prioritària.

5. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA

5.1 Fonamentació i disseny de la proposta

El programa "Tastets" sorgeix de la confluència de tres diagnòstics que els apartats anteriors han documentat i contrastat. El marc teòric evidencia que l'orientació als primers cursos de l'ESO és insuficient i que els 12-13 anys constitueixen una finestra evolutiva especialment significativa per iniciar el treball d'autoconeixement vocacional. La contextualització situa aquesta mancança en el marc normatiu català i internacional, que demana explícitament models d'orientació progressius i integrats. I l'anàlisi de les entrevistes confirma aquest diagnòstic des de la perspectiva acadèmica i professional, alhora que valida la pertinença i la viabilitat global de la proposta *(les seves aportacions i les modificacions incorporades al disseny es desenvolupen a l'apartat 4 d'aquest treball*).

El programa adopta una perspectiva preventiva i educativa: no intervé quan l'alumnat ja ha de decidir sinó abans, quan la pressió decisional és baixa i la capacitat d'exploració és màxima. Des del punt de vista metodològic, es fonamenta en l'aprenentatge experiencial de Kolb (1984) i incorpora la gamificació com a estratègia per estructurar el procés orientador de manera motivadora i significativa. La gamificació adoptada és deliberadament cooperativa i no competitiva, en coherència amb la perspectiva d'equitat que travessa el treball: les mecàniques competitives tendeixen a beneficiar qui parteix amb més capital cultural, reproduint les desigualtats que l'orientació hauria de qüestionar.

El programa es dissenya per ser implementat en el marc de l'hora de tutoria setmanal de 1r d'ESO, aprofitant aquest espai com a context privilegiat per al treball orientador integrat en el funcionament ordinari del centre. El seu disseny respon a criteris de coherència amb el model competencial vigent establert pel Decret 175/2022, promovent especialment el desenvolupament de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre, i la capacitat de l'alumnat per reflexionar sobre si mateix i projectar-se en el futur.

"Tastets" neix de la convicció que orientar no és informar sobre el futur sinó acompanyar l'alumnat a descobrir qui és ara. Als 12-13 anys, l'alumnat no necessita respostes sobre el seu futur: necessita preguntes sobre si mateix.

5.2 Descripció de la proposta

5.2.1 Objectius del programa

Objectiu general

Iniciar un procés d'autoconeixement vocacional en l'alumnat de 1r d'ESO a través de l'exploració vivencial de diferents àmbits professionals, cultivant la capacitat de preguntar-se i explorar sense forçar cap decisió.

Objectius específics

1. Explorar sis àmbits professionals diversos a través de reptes cooperatius basats en situacions reals, ampliant l'horitzó d'allò que cada alumne considera possible per a si mateix.

2. Reflexionar sobre els propis interessos, valors, capacitats percebudes, emocions i sentit d'agència en contacte amb contextos professionals variats.
3. Qüestionar els descartis vocacionals automàtics basats en estereotips de gènere, prestigi social i origen familiar.
4. Construir progressivament un relat personal sobre el propi recorregut d'exploració mitjançant el quadern de bitàcola, com a instrument d'autoconeixement i d'autoria del propi procés.
5. Concebre l'autoconeixement vocacional com un procés obert que continua més enllà del programa i al llarg de tota l'escolaritat i de la vida.

5.2.2 Els sis àmbits professionals

L'elecció dels sis àmbits professionals no és arbitrària sinó que respon a una doble justificació. D'una banda, els àmbits s'inspiren en la tipologia RIASEC de Holland (1997), que organitza els perfils vocacionals en sis categories: realista, investigador, artístic, social, emprenedor i convencional. Aquesta estructura ofereix un marc accessible per garantir que l'exploració cobreix l'espectre complet de perfils vocacionals sense deixar-ne cap fora. De l'altra, els àmbits estan triats per cobrir dimensions de l'experiència humana diverses i complementàries: fer, cuidar, investigar, comunicar, decidir i organitzar. La seva ordenació segueix una progressió interna deliberada, de més tangible i manipulatiu (tècnica i ofici) a més abstracte i sistèmic (organització i resolució), de manera que cada sessió prepara l'alumnat per a la complexitat creixent de la següent.

Cal remarcar, però, que aquesta estructura holandiana se subordina explícitament a una lògica constructivista: els àmbits no són categories per classificar l'alumnat sinó escenaris per explorar-se. L'objectiu no és que cada alumne identifiqui el seu tipus vocacional sinó que descobreixi com es relaciona amb experiències diverses i construeixi el seu propi relat a partir d'aquestes.

La taula en Annex 10 ofereix una visió global dels sis àmbits, amb la frase clau de cada sessió, el repte proposat, la dimensió d'autoconeixement que treballa i el dilema que l'acompanya.

Les fitxes completes de cada sessió, amb la seqüenciació detallada, els materials i les plantilles de bitàcola, es troben a l'Annex 11 d'aquest treball.

5.2.3 Encaix institucional

Marc normatiu de referència

El programa "Tastets" s'inscriu en el marc normatiu vigent i emergent de l'orientació educativa a Catalunya. El Decret 175/2022, que estableix el currículum competencial de l'educació bàsica, situa l'orientació com una funció transversal del sistema articulada principalment a través de la tutoria i l'acció tutorial. A més, en el moment de redacció d'aquest treball, el Departament d'Educació i Formació Professional té en tramitació un Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), sotmès a informació pública al DOGC l'abril de 2025. Aquest projecte preveu que cada centre educatiu disposi d'un pla d'orientació educativa que integri totes les accions orientadores en un marc coherent i progressiu al llarg de totes les etapes. És en aquest context normatiu emergent on el programa troba el seu encaix natural: com una acció concreta i fonamentada dins del pla

d'orientació educativa de centre, articulada amb les accions orientadores de la resta de cursos de l'etapa.

Ubicació dins del curs

El programa es proposa per al segon trimestre de 1r d'ESO. Aquesta ubicació respon a tres criteris complementaris.

El primer és de cohesió grupal: el primer trimestre és fonamentalment d'acollida i familiarització amb l'institut. Quan comença el segon trimestre, el grup ja té una dinàmica establerta i els equips estables del programa poden funcionar amb més confiança i autenticitat.

El segon és evolutiu: el segon trimestre coincideix amb un moment en què la pressió acadèmica és present però no és màxima, cosa que permet a l'alumnat dedicar energia i atenció a un procés d'exploració i reflexió sense la urgència que caracteritza el tercer trimestre.

El tercer és de progressió: ubicar el programa al segon trimestre deixa el tercer trimestre disponible per a altres accions orientadores que puguin aprofundir en allò que el programa ha activat, garantint la continuïtat del procés dins del mateix curs.

Articulació amb l'orientació progressiva al llarg de l'ESO

El programa no és una intervenció tancada sinó el primer graó d'un itinerari d'orientació progressiva que hauria de continuar al llarg de tota l'etapa. La seva lògica és la del *sensing* de Law (2007): una fase expansiva d'exploració que prepara les fases posteriors de filtratge, focalització i comprensió. Sense aquest primer graó, les intervencions orientadores dels cursos posteriors es construeixen sobre una base estreta i poc reflexionada.

Per garantir aquesta continuïtat, el programa hauria d'encaixar en un Pla d'Orientació de Centre que prevegi accions orientadores progressives per a cada curs de l'ESO. En aquest marc, "Tastets" ocupa el lloc que li correspon: el moment inicial d'exploració àmplia, sense pressió decisional, que posa les bases per a un treball d'autoconeixement cada vegada més aprofundit i orientat a la presa de decisions conscient en els cursos posteriors.

Condicions per a la institucionalització

Perquè el programa no quedi com una experiència aïllada sinó que s'integri de manera sostenible en la vida del centre, cal garantir tres condicions.

La primera és el suport de l'equip directiu: el programa ha de formar part del projecte educatiu del centre i comptar amb el reconeixement explícit de la direcció, que ha de garantir les condicions materials i temporals per a la seva implementació.

La segona és la coordinació entre el tutor i l'orientador del centre: el tutor és qui implementa el programa, però l'orientador ha de conèixer-lo, donar-hi suport i garantir la continuïtat de les accions orientadores que el segueixen.

La tercera és l'avaluació i revisió periòdica: un cop implementat, el centre ha de poder avaluar els resultats i ajustar el programa a la seva realitat concreta. Aquesta flexibilitat és una condició per a la sostenibilitat: un programa que no s'adapta tendeix a desaparèixer.

5.5 Estructura i funcionament del programa

El programa es desenvolupa al llarg de **vuit sessions de 60 minuts** distribuïdes en vuit setmanes consecutives del segon trimestre de 1r d'ESO. Cada sessió explora un àmbit professional diferent, excepte la primera (sessió 0), que estableix el punt de partida, i l'última (sessió 7), que tanca el recorregut amb una síntesi personal.

Els equips i els rols

L'alumnat s'organitza en equips estables de 5-6 membres que es mantenen al llarg de tot el programa. L'estabilitat dels equips és una condició deliberada: permet que l'alumnat desenvolupi una dinàmica de confiança que facilita la implicació en els reptes i la compartida posterior a la bitàcola. Dins de cada equip, els rols rotatiu s'assignen a cada sessió de manera que tots els membres exerceixin rols diferents al llarg del programa: coordinador, portaveu, cronista, connector i dinamitzador. Aquesta rotació garanteix que cap alumne quedi fixat en un rol únic i que tots tinguin l'oportunitat d'experimentar funcions diverses.

L'estructura de cada sessió

Totes les sessions (excepte la 0 i la 7) segueixen la mateixa estructura de tres moments:

El primer moment és el **repte cooperatiu**: cada equip afronta una situació real o versemblant pròpia de l'àmbit del dia. Els reptes estan dissenyats per ser resolts cooperativament, sense una resposta única correcta, i per generar experiències que l'alumnat pugui després reflexionar. La diversitat de situacions proposades a cada sessió està pensada per trencar estereotips i ampliar l'horitzó de possibilitats de l'alumnat.

El segon moment és el **dilema en gran grup**: el docent planteja una pregunta oberta vinculada a qüestions d'equitat, prestigi social o accés a oportunitats relacionades amb l'àmbit explorat. Els dilemes no tenen resposta única i no es tanquen: la seva funció és activar el pensament crític i preparar l'alumnat per a la reflexió individual posterior.

El tercer moment és l'**entrada al quadern de bitàcola**: cada alumne escriu individualment durant 12-13 minuts a partir d'una plantilla de quatre preguntes recurrents: què he sentit fent el repte, quin rol he pres a l'equip, què m'ha interpel·lat del dilema i una pregunta que em queda. Aquest temps d'escriptura individual és innegociable i no es pot sacrificar per allargar els moments anteriors.

El quadern de bitàcola

El quadern de bitàcola és l'element vertebrador del programa. És un espai personal i confidencial en format digital on cada alumne recull, sessió a sessió, les seves reflexions sobre el procés viscut. No és un instrument d'avaluació sinó un instrument d'autoconeixement: el docent pot verificar que s'ha completat però no llegeix el contingut sense permís explícit de l'alumne. Aquesta confidencialitat és una condició per a l'escriptura autèntica.

La bitàcola té dues entrades especials: la de la sessió 0, que recull el punt de partida de cada alumne, i la de la sessió 7, que és una síntesi narrativa del recorregut complet. La comparació entre aquestes dues entrades permet a cada alumne fer visible la seva pròpia evolució al llarg del programa.

Les fitxes de sessió i la guia docent

Cada sessió disposa d'una fitxa completa que inclou els objectius didàctics, les competències curriculars treballades, la connexió amb el marc teòric, la seqüenciació temporitzada, els recursos i materials, el rol del docent, el producte i l'avaluació, les adaptacions a la diversitat i els materials de l'alumnat (fitxes de cas i plantilla de bitàcola). Aquestes fitxes es troben íntegrament a l'Annex 11 d'aquest treball.

El programa va acompanyat d'una guia docent pensada per facilitar la implementació a qualsevol tutor de 1r d'ESO, independentment de la seva formació específica en orientació. La guia va adreçada al docent que implementa el programa i pot usar-se de manera autònoma sense necessitat d'haver llegit el TFG. S'estructura en cinc blocs; el primer presenta el programa i la seva lògica de manera sintètica, el segon descriu els requisits pràctics d'implementació, el tercer explica el funcionament del quadern de bitàcola i com fer-ne el seguiment, el quart desenvolupa els criteris metodològics del docent en clau operativa i, el cinquè recull les orientacions per a l'atenció a la diversitat.

La guia docent completa es troba a l'Annex 12 d'aquest treball.

5.6 Elements transversals del programa

Els apartats següents recullen els elements metodològics i organitzatius que es mantenen constants al llarg de totes les sessions del programa. S'exposen aquí per evitar repeticions innecessàries a les fitxes individuals i per fer visible la coherència de conjunt de la proposta.

Competències transversals

El programa treballa de manera sistemàtica tres competències clau del perfil de sortida de l'ESO establert pel Decret 175/2022:

La **competència personal, social i d'aprendre a aprendre (CPSAA)** és la competència nuclear del programa. Cada sessió activa dimensions diferenciades d'aquesta competència: l'autoconeixement emocional, la regulació en situacions de repte, el treball cooperatiu i la capacitat de reflexionar sobre el propi procés. És l'única competència present a totes les sessions sense excepció.

La **competència en comunicació lingüística** es treballa transversalment a través de tres formats recurrents: la lectura comprensiva de les fitxes de cas, l'expressió oral en les presentacions d'equip i l'expressió escrita a la bitàcola. El programa no avalua la correcció lingüística sinó la capacitat de donar forma al pensament propi.

La **competència ciutadana** apareix de manera sistemàtica als dilemes, que demanen a l'alumnat posicionar-se davant de qüestions d'equitat, prestigi social i accés a oportunitats. No es treballa com a contingut informatiu sinó com a exercici de pensament crític situat en contextos reals.

A aquestes tres competències transversals, cada sessió pot afegir competències específiques vinculades a l'àmbit professional explorat, que s'especifiquen a cada fitxa de l'Annex X.

Criteris metodològics del docent

El rol del docent en aquest programa difereix significativament del rol transmissiu habitual. Set principis el defineixen i s'apliquen a totes les sessions:

No intervenir en les solucions. Durant el treball de repte, el docent circula pels equips per dinamitzar si algun grup queda encallat, però no orienta ni valida les solucions. L'objectiu no és que l'alumnat arribi a la resposta correcta sinó que visqui el procés de pensar conjuntament.

Mantenir els dilemes oberts. Quan es planteja el dilema en gran grup, el docent formula la pregunta i la sosté, però no ofereix resposta pròpia ni condueix el grup cap a una conclusió. Els dilemes estan dissenyats per no tenir resposta única; forçar-ne una contradiu la seva funció.

Garantir la confidencialitat de la bitàcola. El registre individual de la bitàcola és un espai personal de l'alumne. El docent pot observar que s'ha completat però no llegeix el contingut sense permís explícit. Aquesta garantia és condició per a l'escriptura autèntica.

Marcar un to madur i no condescendent. El programa adreça l'alumnat de 1r d'ESO com a persones capaces de pensar sobre qüestions complexes. El docent evita simplificar els dilemes, infantilitzar les situacions o validar totes les respostes per igual.

Gestionar el temps amb flexibilitat i criteri. El temps de bitàcola (12-13 min) és innegociable. Si cal ajustar, es pot escurçar el temps de presentacions o de debat del dilema, però no l'escriptura individual.

Cuidar els moments de tancament. El tancament de cada sessió és un moment de regulació col·lectiva que no s'ha d'eliminar per manca de temps. Dos o tres voluntaris que comparteixen una paraula o frase és suficient.

Conduir la reflexió guiada al final de cada sessió. Abans que l'alumnat escrigui a la bitàcola, el docent formula una o dues preguntes breus en veu alta que ajuden a activar la metacognició: "Què ha estat diferent del que esperaves?", "Hi ha hagut algun moment en què t'has sorprès a tu mateix?". Aquest moment de reflexió guiada no és opcional: és el que transforma l'experiència en aprenentatge i ha de mantenir-se de manera sistemàtica al llarg de totes les sessions.

Avaluació del programa

L'avaluació del programa és **formativa i no qualificadora**. Aquesta decisió no és tècnica sinó filosòfica: introduir qualificacions en un espai d'autoconeixement i exploració activaria mecanismes defensius en l'alumnat que contradirien els objectius del programa.

El docent registra, a cada sessió, tres indicadors observables per alumne: la implicació durant el repte, el compliment del rol cooperatiu assignat i la compleció de l'entrada a la bitàcola. Cap d'aquests indicadors es tradueix en nota numèrica. El seu valor és diagnòstic: permeten al docent identificar alumnes que necessiten més acompanyament.

La bitàcola personal és l'instrument d'avaluació central del programa, però en un sentit no convencional: no s'avalua el contingut dels registres sinó l'evolució entre el punt de partida (sessió 0) i el punt d'arribada (sessió 7). Aquesta comparació la fa el propi alumne, no el docent. És un instrument d'**autoavaluació narrativa**, coherent amb la lògica constructivista de Savickas (2005) que fonamenta el programa.

Adaptacions generals a la diversitat

El programa està dissenyat des d'un principi d'accessibilitat universal. Les adaptacions següents s'apliquen sistemàticament a totes les sessions:

Multimodalitat a la bitàcola. Cada alumne pot expressar-se en el format que li resulti més accessible: text escrit, dibuix, esquema, paraules clau o gravació d'àudio. Aquesta flexibilitat redueix barreres per a alumnat amb dificultats de lectoescriptura o NEE específiques.

Flexibilitat lingüística. La bitàcola accepta qualsevol llengua coneguda per l'alumne. Les fitxes de cas es poden llegir en parella amb suport lingüístic. L'objectiu és el pensament i la reflexió, no la correcció en una llengua concreta.

Flexibilitat de ritmes. Cap activitat es penalitza per quedar incompleta dins el temps de sessió. El procés és prioritari sobre el producte acabat.

Accés equitatiu al format digital. El quadern de bitàcola és digital, però això no ha de generar desigualtats entre l'alumnat. Tot el treball amb la bitàcola es fa a l'aula amb dispositius del centre durant l'horari escolar, de manera que no es demana res que requereixi recursos personals fora de l'escola. Si algun alumne té dificultats tècniques, el docent garanteix un acompanyament discret a la primera sessió per assegurar que ningú queda fora per manca de coneixement de la plataforma. En casos excepcionals en què un alumne tingui NEE específiques que el format digital li dificulti significativament, l'adaptació es fa de manera integrada i discreta, sense crear dues categories visibles d'alumnat.

Atenció a la diversitat emocional. Alguns casos i dilemes poden connectar amb experiències personals de l'alumnat. El docent ha d'estar atent a aquestes connexions i tenir present el protocol d'acompanyament emocional del centre. Si algun alumne mostra signes de malestar, la prioritat és l'acompanyament individual per sobre del desenvolupament de la sessió.

5.7 Consideracions ètiques

El programa "Tastets" treballa amb dimensions profundament personals de l'alumnat: les seves emocions, els seus valors, les seves incerteses i les seves aspiracions. Aquesta naturalesa exigeix un marc ètic explícit que orienti l'actuació del docent i garanteixi el benestar i la dignitat de cada alumne al llarg del procés.

La confidencialitat com a condició ètica fonamental

La confidencialitat del quadern de bitàcola no és una opció metodològica sinó una condició ètica: el docent no pot llegir el contingut dels registres sense el consentiment explícit de l'alumne. Aquesta condició protegeix el dret de l'alumnat a un espai d'expressió autèntica i lliure de judici extern. Vulnerar-la, encara que sigui amb bones intencions, trairia la confiança en la qual es fonamenta el programa i invalidaria la seva funció com a instrument d'autoconeixement.

El respecte a la diversitat de respostes

El programa no té respostes correctes. Els dilemes estan dissenyats per no tenir una conclusió única, i les entrades a la bitàcola reflecteixen la diversitat de vivències i perspectives de cada alumne. El docent ha d'abstenir-se de valorar, corregir o jerarquitzar les respostes de l'alumnat, tant en els moments de compartida en gran grup com en les presentacions dels equips. Qualsevol expressió de sorpresa, desacord o judici per part del docent pot inhibir la participació autèntica i reproduir exactament els mecanismes d'exclusió que el programa vol qüestionar.

Els límits del rol del docent

El docent que implementa el programa és un tutor, no un terapeuta ni un orientador especialitzat. El programa pot activar connexions emocionals significatives en alguns alumnes, però el docent no ha de gestionar sol situacions de malestar emocional intens. Quan això succeeixi, la prioritat és derivar a l'orientador o orientadora del centre i activar el protocol d'acompanyament emocional establert. El programa no és un espai terapèutic: és un espai educatiu que pren seriosament el benestar emocional com a condició per a l'aprenentatge, però que reconeix els seus propis límits.

La no instrumentalització de l'alumnat

El programa treballa amb situacions reals i dilemes d'equitat que poden interpel·lar directament l'experiència vital de l'alumnat. El docent ha d'evitar usar les respostes o les vivències de l'alumnat com a exemples il·lustratius sense el seu consentiment, ni promoure dinàmiques que puguin exposar situacions personals o familiars sensibles. La informació que l'alumnat comparteix voluntàriament és un acte de confiança que el docent ha de tractar amb discreció i respecte.

5.8 Avaluació de l'impacte del programa

Atès que la present proposta constitueix un disseny pedagògic que no ha estat implementat, aquest apartat no presenta resultats sinó el disseny d'avaluació que es proposaria aplicar en una implementació futura. L'objectiu és definir quins canvis es voldrien detectar, amb quins instruments i en quins moments, de manera que qualsevol docent o investigador que volgués implementar i avaluar el programa disposés d'un marc operatiu viable i no excessivament complex.

Què s'avaluaria

L'impacte del programa es concretaria en tres dimensions connectades amb els objectius específics:

La primera és l'**ampliació de l'horitzó vocacional**: si l'alumnat, en acabar el programa, considera possible per a si mateix un ventall més ampli d'àmbits professionals que al principi, i si ha qüestionat algun dels seus descartis automàtics basats en estereotips.

La segona és el **desenvolupament de l'autoconeixement**: si l'alumnat és capaç d'identificar i articular, en acabar el programa, elements sobre els seus interessos, valors, capacitats percebudes i emocions en relació amb els àmbits explorats.

La tercera és la **construcció d'un relat personal**: si l'alumnat ha elaborat una narrativa pròpia sobre el seu recorregut d'exploració, visible en la comparació entre l'entrada inicial i la síntesi final de la bitàcola.

Instruments proposats

Es proposen dos instruments principals i un de complementari opcional, triats per la seva viabilitat en un context de tutoria:

El quadern de bitàcola com a instrument central. La comparació entre l'entrada de la sessió 0 i l'entrada de síntesi de la sessió 7 constitueix l'instrument principal d'avaluació de l'impacte. Permet captar l'evolució narrativa de cada alumne de manera qualitativa: si la resposta a la pregunta-marc ha canviat, en quin sentit i per quins motius. No genera cap càrrega addicional per al docent ni per a l'alumnat, ja que és inherent al propi programa. Atès el principi de confidencialitat, aquesta anàlisi només es podria fer amb el consentiment explícit de l'alumne.

El registre d'observació docent. Al final de cada sessió, el docent fa una anotació breu sobre el grup amb tres indicadors globals: el nivell general d'implicació durant el repte, la qualitat del debat al voltant del dilema i la compleció de les entrades a la bitàcola. Aquest registre acumulat al llarg de les vuit sessions proporciona una visió processal de l'evolució del grup sense col·lapsar el docent amb un seguiment individual exhaustiu. Es proposa un format d'una sola línia per sessió, de manera que el registre complet del programa no superi una pàgina.

Un qüestionari breu pre-post (opcional). Per a centres que vulguin fer un seguiment més sistemàtic de l'impacte, es proposa com a instrument complementari un qüestionari curt de nou ítems distribuïts en tres dimensions: la percepció dels àmbits professionals i els estereotips associats, la percepció de les pròpies capacitats i l'obertura vocacional. S'utilitza una escala de quatre opcions (Gens / Poc / Bastant / Molt) sense punt mig, per evitar la tendència de l'alumnat a escollir la resposta central de manera automàtica. Els ítems 1 i 3 estan formulats en sentit invers: una puntuació alta en el pre i baixa en el post indicaria un canvi positiu en la percepció d'estereotips. La resta d'ítems estan formulats en sentit directe: una puntuació més alta en el post respecte al pre indicaria un impacte positiu del programa. La seva aplicació és opcional: el programa és avaluable sense ell. El qüestionari complet es troba a l'Annex 13.

Moments d'avaluació

L'avaluació s'organitzaria en tres moments:

Abans del programa (sessió 0): primer registre a la bitàcola com a punt de partida i, opcionalment, aplicació del qüestionari d'entrada.

Durant el programa (sessions 1 a 6): registre d'observació docent breu al final de cada sessió.

Després del programa (sessió 7): entrada de síntesi a la bitàcola i comparació amb el punt de partida com a avaluació de l'impacte global. Opcionalment, aplicació del qüestionari de sortida i comparació pre-post.

5.9 Limitacions de la proposta i projecció futura

Limitacions del disseny

Tota proposta pedagògica no implementada té limitacions inherents que cal reconèixer explícitament. En el cas d'aquest programa, n'hi ha quatre de principals.

La primera és l'absència de validació empírica. El programa ha estat dissenyat amb una fonamentació teòrica sòlida i amb criteris pedagògics coherents, però no ha estat posat a prova en un context real. No és possible saber, sense implementació, si els reptes resulten adequats per a l'alumnat de 1r d'ESO en termes de complexitat i de càrrega emocional, si la seqüenciació temporal és viable en el marc de l'hora de tutoria, ni si els dilemes activen el pensament crític de la manera prevista.

La segona és la dependència del perfil docent. El programa requereix un docent capaç d'acompanyar sense dirigir, de sostenir dilemes oberts i de garantir la confidencialitat de la bitàcola. Sense una disposició metodològica específica, el risc és que el programa es recondueixi cap a un format més transmissiu que buidaria de sentit la seva fonamentació.

La tercera és la variabilitat del context de centre. Les condicions d'implementació varien significativament entre centres: disponibilitat de dispositius, cultura d'acció tutorial, suport de l'equip directiu i composició del grup classe. Aquests factors poden facilitar o dificultar la implementació de maneres que el disseny no pot anticipar completament.

La quarta és la dificultat d'avaluar l'impacte real. Els instruments d'avaluació proposats tenen limitacions pròpies. La bitàcola és un instrument ric però la seva anàlisi requereix el consentiment de l'alumnat. El qüestionari pre-post captura canvis de percepció però no pot mesurar canvis en la identitat vocacional a llarg termini. L'impacte real del programa en les trajectòries futures de l'alumnat només seria avaluable amb un seguiment longitudinal que excedeix l'abast d'aquest treball.

Projecció futura

La primera línia és la implementació pilot i avaluació. El pas natural seria implementar el programa en un grup de 1r d'ESO durant un curs escolar, aplicar els instruments d'avaluació dissenyats i recollir les evidències necessàries per revisar i millorar el disseny.

La segona línia és la integració en un programa d'orientació progressiva per a tota l'ESO. Aquest programa està dissenyat explícitament com un punt de partida, no com una intervenció completa. La seva projecció natural seria articular-lo amb propostes equivalents per a 2n, 3r i 4t d'ESO. Meritxell Martí va assenyalar en aquest sentit que sense un seguiment al llarg dels cursos posteriors l'alumnat no pot percebre l'evolució dels seus propis interessos i competències. El quadern de bitàcola podria actuar com a fil conductor de tot el recorregut, recuperable i ampliable any rere any.

La tercera línia és el desenvolupament de la formació docent. Una línia de treball futura seria dissenyar un programa de formació per a tutors que volguessin implementar-lo, centrat en els criteris metodològics que el fonamenten: acompanyar sense dirigir, sostenir dilemes oberts i garantir espais d'expressió autèntica.

La quarta línia és la validació de la gamificació en orientació. Donat que cap dels experts entrevistats tenia coneixement específic sobre gamificació aplicada a l'orientació, una línia de recerca futura seria explorar experiències existents en aquest àmbit i contrastar-les amb el disseny de "Tastets".

La cinquena línia és la infusió de l'orientació en el currículum. El marc normatiu emergent apunta cap a un model en què l'orientació deixa de ser una acció circumscrita a la tutoria per convertir-se en una

dimensió transversal present en les diferents àrees i matèries del currículum. Martínez i Arnau (2015) ja defensaven aquesta orientació infusionada com una condició per garantir la continuïtat i la profunditat del treball orientador. Una línia de treball futura seria explorar com els reptes i els dilemes d'aquest programa podrien connectar-se amb continguts i competències de matèries concretes.

6. CONCLUSIONS

6.1 Síntesi del recorregut

L'orientació acadèmica i professional a l'educació secundària obligatòria continua sent, en la pràctica majoritària dels centres catalans, una intervenció tardana, puntual i centrada en la informació sobre itineraris. Aquesta realitat, documentada per la recerca disponible i confirmada pels experts entrevistats, genera un buit especialment significatiu als primers cursos de l'ESO: precisament el moment evolutiu en què els adolescents comencen a construir la seva identitat vocacional i en què els descartis automàtics basats en estereotips de gènere i classe social tendeixen a cristal·litzar de manera silenciosa i permanent.

Aquest treball ha abordat aquest buit des d'una perspectiva de creació i innovació pedagògica. A partir d'una revisió teòrica de les principals tradicions en orientació professional, desenvolupament vocacional adolescent i gamificació educativa, i amb la validació de dos experts en orientació, s'ha dissenyat el programa "Tastets": una proposta gamificada d'orientació progressiva per a 1r d'ESO, centrada en l'autoconeixement i implementable en el marc de la tutoria. El programa no pretén que l'alumnat decideixi res als 12-13 anys, sinó que aprengui a preguntar-se, a explorar i a reconèixer-se en situacions diverses, posant les bases d'un procés d'autoconeixement vocacional que haurà de continuar al llarg de tota l'escolaritat i de la vida.

6.2 Assoliment dels objectius

Els cinc objectius específics plantejats a l'inici del treball s'han assolit de manera satisfactòria, tot i que amb matisos que val la pena explicitar.

El **OE1**, analitzar el paper de l'orientació acadèmica i professional en els primers cursos de l'ESO, s'ha assolit a través del marc teòric, que ha revisat les principals tradicions acadèmiques en orientació i ha documentat la distància entre el model prescriptiu i la pràctica real dels centres. Les entrevistes amb els experts han confirmat i enriquit aquest diagnòstic amb dades i experiències de primera mà.

El **OE2**, identificar la importància de l'autoconeixement en el desenvolupament vocacional durant l'adolescència primerenca, s'ha assolit a través de la revisió de les teories de Savickas, Marcia, Crocetti i Gottfredson, que convergeixen en situar els 12-13 anys com una finestra evolutiva especialment significativa per iniciar el treball d'autoconeixement vocacional. Tots dos experts han confirmat aquesta perspectiva des dels seus respectius àmbits.

El **OE3**, analitzar el potencial de la gamificació com a estratègia educativa aplicada a l'orientació, s'ha assolit parcialment. La revisió teòrica ha permès fonamentar la gamificació cooperativa com a estratègia pedagògica adequada per als objectius del programa, amb suport en l'evidència empírica disponible. Tanmateix, cap dels dos experts entrevistats tenia coneixement específic sobre gamificació aplicada a l'orientació, cosa que ha limitat la validació d'aquest objectiu des de la perspectiva experta.

El **OE4**, elaborar un programa gamificat d'orientació professional progressiva per a 1r d'ESO basat en l'autoconeixement, s'ha assolit plenament. El programa "Tastets" inclou vuit sessions estructurades

amb reptes cooperatius, dilemes d'equitat i quadern de bitàcola, acompanyades d'un bloc introductori comú i una guia docent per facilitar-ne la implementació.

El **OE5**, recollir la valoració d'experts en orientació educativa sobre la fonamentació i la viabilitat de la proposta, s'ha assolit a través de les dues entrevistes realitzades. La valoració global dels experts ha estat positiva, amb aportacions concretes que han donat lloc a cinc modificacions en el disseny de la proposta.

6.3 Aportacions del treball

Aquest treball realitza tres aportacions principals al camp de l'orientació educativa a Catalunya.

La primera és el **disseny d'un programa inexistent**. Fins on arriba la revisió realitzada, no existeix cap programa d'orientació per a 1r d'ESO que combini gamificació cooperativa, dilemes d'equitat i quadern de bitàcola narratiu en un mateix disseny coherent i fonamentat. La majoria de recursos d'orientació disponibles per a aquesta etapa responen al model informatiu: xerrades, fitxes sobre professions o tests vocacionals. "Tastets" proposa un model radicalment diferent, centrat en l'experiència, la reflexió i l'autoria del propi relat vocacional, i ho fa des d'una fonamentació teòrica explícita que justifica cada decisió de disseny.

La segona aportació és la **coherència entre teoria i pràctica**. El programa no és una proposta de bon rotllo metodològic sinó un disseny en què cada element té una justificació teòrica concreta: l'ordre dels mons professionals respon a la tipologia de Holland subordinada a la lògica de Savickas; la gamificació cooperativa respon a la perspectiva d'equitat de Hooley i Sultana; la confidencialitat de la bitàcola respon a les condicions per a l'escriptura autèntica que exigeix el model constructivista. Aquesta coherència entre fonamentació i disseny és el que diferencia una proposta pedagògica sòlida d'una activitat benintencionada.

La tercera aportació és l **'oportunitat normativa**. La proposta arriba en un moment en què el sistema educatiu català s'està dotant d'un marc normatiu nou, el Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), que demana explícitament que els centres disposin d'un pla d'orientació integrat i progressiu al llarg de totes les etapes. "Tastets" és una resposta concreta i operativa a aquesta demanda: un programa dissenyat, fonamentat i acompanyat d'una guia docent que qualsevol tutor de 1r d'ESO podria implementar sense formació especialitzada en orientació.

6.4 Limitacions del treball

Tot treball de recerca i innovació té limitacions que cal reconèixer explícitament. En el cas d'aquest TFG, n'hi ha sis de principals.

La primera i més estructural és la **manca d'implementació real**. El programa no ha estat posat a prova amb alumnat real, cosa que impedeix saber si els reptes tenen la complexitat adequada per a 12-13 anys, si la seqüenciació temporal és viable en el marc de l'hora de tutoria o si els dilemes activen el pensament crític de la manera prevista. Totes les decisions de disseny estan fonamentades teòricament i validades per experts, però únicament una implementació pilot permetria contrastar-les amb la realitat del context escolar.

La segona limitació és la **seqüència temporal de les entrevistes**. L'entrevista amb Màrius Martínez es va realitzar quan la proposta ja estava pràcticament dissenyada. Això ha permès incorporar millores

concretes al disseny, però ha limitat la capacitat de reorientar decisions prèvies que una consulta més primerenca hauria pogut enriquir. En un procés ideal, la validació experta hauria d'acompanyar el disseny des de les fases inicials i no únicament al final.

La tercera limitació és el **format de l'entrevista escrita**. L'entrevista amb Meritxell Martí es va realitzar en format escrit per correu electrònic, cosa que ha limitat la profunditat de les seves respostes i ha impedit repreguntar o aprofundir en aspectes rellevants. Aquest format, tot i ser el més viable donades les circumstàncies, redueix la riquesa del discurs respecte a una entrevista oral.

La quarta limitació és la **manca de coneixement específic sobre gamificació per part dels experts entrevistats**. Cap dels dos experts tenia experiència directa amb gamificació aplicada a l'orientació educativa, cosa que ha limitat la validació d'un dels eixos metodològics centrals de la proposta. La validació d'aquest element recau principalment en el marc teòric i en l'evidència empírica disponible a la literatura, però no ha pogut ser contrastada amb professionals que l'hagin aplicat en contextos reals.

La cinquena limitació és la **mostra d'experts reduïda i poc diversa**. El treball ha comptat amb dos experts: un acadèmic i una orientadora d'un centre de perfil socioeconòmic mig-alt. Hauria estat més ric incloure la perspectiva d'un orientador d'un centre amb més diversitat socioeconòmica, donat que la perspectiva d'equitat és un dels eixos transversals de la proposta, o d'un expert en gamificació educativa, que hauria permès una validació metodològica més completa.

La sisena limitació és el **marc normatiu en tramitació**. El Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), en el qual s'emmarca parcialment l'encaix institucional de la proposta, estava pendent d'aprovació en el moment de redacció d'aquest treball. Qualsevol modificació en el text definitiu del decret podria afectar l'encaix normatiu de la proposta tal com s'ha descrit.

6.5 Propostes de recerca i desenvolupament futurs

Les limitacions identificades a l'apartat anterior obren un conjunt de línies de treball futur que podrien aprofundir i ampliar la present proposta.

La primera i més urgent és la **implementació pilot i avaluació**. El pas natural seria implementar el programa en un o diversos grups de 1r d'ESO durant un curs escolar, aplicar els instruments d'avaluació dissenyats i recollir les evidències necessàries per revisar i millorar el disseny. Una implementació pilot permetria ajustar els reptes, la seqüenciació i els dilemes a partir de l'experiència real de l'alumnat i del docent, i aportaria dades empíriques sobre l'impacte del programa en l'autoconeixement vocacional dels participants.

La segona línia és la **integració en un programa d'orientació progressiva per a tota l'ESO**. "Tastets" està dissenyat explícitament com un punt de partida, no com una intervenció completa. La seva projecció natural seria articular-lo amb propostes equivalents per a 2n, 3r i 4t d'ESO, de manera que l'alumnat construís el seu projecte vocacional de manera progressiva i acumulativa al llarg de tota l'etapa. Meritxell Martí va assenyalar en aquest sentit que sense un seguiment al llarg dels cursos posteriors l'alumnat no pot percebre l'evolució dels seus propis interessos i competències. El quadern de bitàcola podria actuar com a fil conductor de tot el recorregut, recuperable i ampliable any rere any.

La tercera línia és el **desenvolupament de la formació docent**. La implementació del programa requereix un perfil docent específic que no sempre existeix: capaç d'acompanyar sense dirigir, de sostenir dilemes oberts i de garantir espais d'expressió autèntica. Una línia de treball futura seria dissenyar un programa de formació per a tutors que volguessin implementar-lo, centrat en els criteris metodològics que el fonamenten.

La quarta línia és la **validació de la gamificació en orientació**. Donat que cap dels experts entrevistats tenia coneixement específic sobre gamificació aplicada a l'orientació, una línia de recerca futura seria explorar experiències existents en aquest àmbit i contrastar-les amb el disseny de "Tastets", per identificar elements de millora i reforçar la fonamentació metodològica del programa.

La cinquena línia és la **infusió de l'orientació en el currículum**. El marc normatiu emergent, concretat en el Projecte de decret d'orientació educativa (Generalitat de Catalunya, 2025), apunta cap a un model en què l'orientació deixa de ser una acció circumscrita a la tutoria per convertir-se en una dimensió transversal present en les diferents àrees i matèries del currículum. Martínez i Arnau (2015) ja defensaven aquesta orientació infusionada com una condició per garantir la continuïtat i la profunditat del treball orientador. Una línia de treball futura seria explorar com els reptes i els dilemes del programa podrien connectar-se amb continguts i competències de matèries concretes, de manera que l'autoconeixement vocacional impregni l'experiència escolar de l'alumnat de manera més àmplia i sostinguda.

6.6 Reflexió competencial

L'elaboració d'aquest treball ha suposat una oportunitat de desenvolupament professional en diverses competències del grau de Pedagogia que mereixen ser explicitades.

La competència que més s'ha treballat és la de **dissenyar programes, projectes i propostes innovadores**. El disseny del programa "Tastets" ha requerit prendre decisions pedagògiques complexes i justificar-les teòricament: triar una metodologia, definir una estructura de sessions, crear materials i elaborar una guia docent. Aquest procés ha permès comprendre que el disseny educatiu no és una tasca tècnica sinó un exercici de coherència entre valors, teoria i pràctica.

La competència d'**analitzar i comprendre els referents teòrics, històrics i legals que conformen situacions i propostes educatives** s'ha desenvolupat a través de la revisió del marc teòric i de la normativa vigent i emergent. La lectura crítica de les teories de Savickas, Gottfredson, Holland, Kolb i Law, entre d'altres, ha permès construir una fonamentació sòlida i coherent, i ha evidenciat la importància de situar qualsevol proposta pedagògica en el debat acadèmic del seu camp.

La competència d'**identificar problemes educatius, obtenir informació rellevant i emetre judicis argumentats** s'ha exercitat a través del disseny i l'anàlisi de les entrevistes. Preparar un instrument de recerca qualitatiu, conduir una entrevista oral i analitzar les dades recollides posant-les en diàleg amb el marc teòric ha estat un aprenentatge metodològic significatiu que va més enllà dels coneixements adquirits a les aules.

La competència d'**aplicar estratègies d'orientació educativa** ha estat present de manera transversal al llarg de tot el treball. Dissenyar un programa d'orientació ha exigit comprendre en profunditat els processos orientadors, les necessitats de l'alumnat de 1r d'ESO i les condicions per a una orientació de qualitat, equitativa i progressiva.

La competència de **diagnosticar necessitats per fonamentar accions educatives** s'ha desenvolupat a través de l'anàlisi del buit existent en l'orientació als primers cursos de l'ESO. Identificar aquest buit, documentar-lo amb evidències teòriques i empíriques i convertir-lo en el punt de partida d'una proposta concreta ha estat el fil conductor de tot el treball.

Finalment, des de les competències transversals, aquest treball ha reforçat la capacitat de **gestionar informació complexa per elaborar un document acadèmic rigorós**, la de **mantenir una actitud ètica** en el tractament de les dades de les entrevistes i en el disseny d'una proposta que pren seriosament la perspectiva d'equitat, i la de **analitzar críticament el treball propi** , especialment en l'apartat de limitacions, on s'ha practicat la honestitat intel·lectual de reconèixer allò que el treball no ha pogut assolir.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por programas. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, *3*(2), 199–213.

Castañeda, L., i Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Cedefop. (2026). *A new framework for lifelong guidance: Enabling learning and career development for all*. Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3098

Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, *11*(3), 145–150. https://doi.org/10.1111/cdep.12226

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., i Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". A *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Designing and implementing policies related to career management skills (CMS)*. ELGPN Tools No. 4. University of Jyväskylä.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

ETF – European Training Foundation. (2025). *Investing in career guidance: Joint statement of the Interagency Working Group on Career Guidance*. ETF.

Fundació Bertelsmann. (2024). *Informe Xcelence 2024: La orientació acadèmico-professional a Espanya*. Fundació Bertelsmann.

Generalitat de Catalunya. (2022). *Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació i Formació Professional. (2025). *Projecte de decret d'orientació educativa*. [En tramitació, sotmès a informació pública al DOGC, abril 2025].

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(6), 545–579. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Hamari, J., Koivisto, J., i Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. A R. H. Sprague Jr. (Ed.), *Proceedings of the 47th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3a ed.). Psychological Assessment Resources.

Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. ELGPN Tools No. 3. European Lifelong Guidance Policy Network.

Hooley, T., i Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, *36*, 2–11.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Law, B. (2007). *New DOTS: Career learning for the contemporary world*. NICEC Briefing.

Lent, R. W., Brown, S. D., i Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79–122.

Llanes-Ordóñez, J., i Malik-Liévano, B. (2025). *Orientación a lo largo de la vida: reflexión, acción, investigación*. Octaedro.

Mann, A., Denis, V., Schoon, I., Krueger, H., Eberharter, V., i Percy, C. (2021). *Dream jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d33f6d39-en

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., i Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, *13*(4), 2247. https://doi.org/10.3390/su13042247

Maree, J. G. (2020). Innovating counseling for self- and career construction: Theoretical premises, antecedents, and associations. A J. G. Maree, *Innovating counseling for self- and career construction* (Cap. 2, pp. 25–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48648-8_2

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. A J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). Wiley.

Martínez, M., i Arnau, L. (2015). *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys* (Informes breus, núm. 56). Fundació Jaume Bofill.

OECD. (2025). *The state of global teenage career preparation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en

Sailer, M., i Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. A S. Brown i R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley.

Sultana, R. G. (2008). *From policy to practice: A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Office for Official Publications of the European Communities.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, *8*(5), 185–190.

Tarabini, A. (dir.). (2017). *L'escola no és per a tu: El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar prematur*. Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2019). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. A J. Riera (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Fundació Jaume Bofill.

8. ANNEXES

Annex 1. Taula de correspondència metodològica

Objectiu específic	Font d'informació	Tècnica d'anàlisi	Producte
OE1: Analitzar el paper de l'orientació en els primers cursos de l'ESO	Revisió de la literatura + Anàlisi documental + Entrevistes	Síntesi teòrica + Anàlisi de contingut	Marc teòric (apartat 1) + Contextualització
OE2: Identificar la importància de l'autoconeixement en el desenvolupament vocacional adolescent	Revisió de la literatura	Síntesi teòrica	Marc teòric (apartats 2, 3 i 4)
OE3: Analitzar el potencial de la gamificació com a estratègia educativa	Revisió de la literatura	Síntesi teòrica	Marc teòric (apartat 5)
OE4: Elaborar el programa "Tastets"	Revisió de la literatura + Anàlisi documental + Entrevistes	Disseny educatiu	Proposta completa (apartat 5)
OE5: Recollir la valoració d'experts sobre la proposta	Entrevistes semiestructurades	Anàlisi qualitativa de contingut	Anàlisi de les entrevistes (apartat 4)

Annex 2. Taula organitzativa de la revisió de la literatura

A continuació es presenta una taula de síntesi de les principals fonts utilitzades en la revisió de la literatura, amb l'objectiu d'organitzar i sistematitzar la informació rellevant per al desenvolupament del marc teòric.

Referència	Cita APA	Resum breu	Paraules clau	Eix
Bausela Herreras (2004)	Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por programas.	Sistematitza els models d'intervenció psicopedagògica i argumenta que el model per programes és el més coherent amb una orientació educativa preventiva, grupal i integrada al centre.	Orientació, intervenció per programes, model educatiu	1

	EduPsykhé, 3(2), 199–213.			
Castañeda i Adell (2013)	Castañeda, L., i Adell, J. (Eds.). (2013). Entornos Personales de Aprendizaje. Marfil.	Proposen el concepte d'Entorn Personal d'Aprenentatge (PLE) com a espai on la persona integra recursos i experiències d'aprenentatge formals i informals. Fonamenta l'ús del quadern de bitàcola digital com a PLE individual.	PLE, aprenentatge al llarg de la vida, entorns digitals	1
Crocetti (2017)	Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence. Child Development Perspectives, 11(3), 145–150.	Presenta el model dels tres factors de formació identitària (compromís, exploració en profunditat i reconsideració) com un procés iteratiu i dinàmic al llarg de la vida, superant el model estàtic de Marcia.	Identitat, adolescència, exploració, compromís	2,3
Deterding et al. (2011)	Deterding, S. et al. (2011). From game design elements to gamefulness. MindTrek Conference (pp. 9–15). ACM.	Proposen la definició de gamificació com l'ús d'elements de disseny de joc en contextos no lúdics, distingint-la dels jocs seriosos i establint el marc conceptual de referència del camp.	Gamificació, disseny de joc, motivació	4
Erikson (1968)	Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.	Caracteritza l'adolescència com el moment central de construcció de la identitat, articulada al voltant del conflicte entre identitat i confusió de rols. Fonament teòric clàssic del desenvolupament identitari.	Identitat, adolescència, crisi, desenvolupament	2,3
Gottfredson (1981)	Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise. Journal of Counseling Psychology, 28(6), 545–579.	Formula la teoria de la circumscripció i el compromís: les aspiracions vocacionals es construeixen mitjançant un procés de descart d'opcions marcat per estereotips de gènere i prestigi social, que es produeix principalment entre els 9 i els 13 anys.	Circumscripció, aspiracions vocacionals, estereotips, gènere	1,2,3

Hamari, Koivisto i Sarsa (2014)	Hamari, J., Koivisto, J., i Sarsa, H. (2014). Does gamification work? HICSS (pp. 3025–3034). IEEE.	Revisió de la literatura empírica sobre gamificació que conclou que pot millorar la motivació i l'engagement, però que la seva eficàcia depèn críticament del disseny pedagògic i del context d'aplicació.	Gamificació, motivació, engagement, evidència empírica	4
Holland (1997)	Holland, J. L. (1997). Making vocational choices (3a ed.). Psychological Assessment Resources.	Presenta el model RIASEC de sis tipus vocacionals (realista, investigador, artístic, social, emprenedor i convencional) com a marc per caracteritzar perfils vocacionals i entorns professionals.	RIASEC, tipus vocacionals, orientació, classificació	3
Hooley (2014)	Hooley, T. (2014). The evidence base on lifelong guidance. ELGPN Tools No. 3.	Revisa l'evidència disponible sobre orientació al llarg de la vida i conclou que les intervencions amb impacte sostingut prioritzen l'experiència significativa per sobre de la transmissió d'informació.	Lifelong guidance, evidència, orientació, impacte	1,4
Hooley i Sultana (2016)	Hooley, T., i Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. NICEC Journal, 36, 2–11.	Argumenten que l'orientació pot funcionar com a eina d'individualització neoliberal o com a pràctica emancipadora compromesa amb la justícia social, depenent del model adoptat.	Justícia social, orientació, equitat, emancipació	1
Kolb (1984)	Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Prentice Hall.	Proposa el cicle d'aprenentatge experiencial en quatre fases (experiència concreta, observació reflexiva, conceptualització abstracta i experimentació activa) com a model per a un aprenentatge significatiu basat en l'experiència viscuda.	Aprenentatge experiencial, cicle, reflexió, vivencial	3,4
Law (2007)	Law, B. (2007). New DOTS: Career learning for the contemporary	Reformula el marc DOTS clàssic proposant la Career Learning Theory, que entén la construcció vocacional com un procés	Career learning, sensing, orientació	1,2

	world. NICEC Briefing.	progressiu de quatre fases: sensing, sifting, focusing i understanding.	progressiva, DOTS	
Lent, Brown i Hackett (1994)	Lent, R. W., Brown, S. D., i Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79–122.	Formulen la teoria sociocognitiva de la carrera (SCCT), que explica com les creences d'autoeficàcia influeixen en els interessos i les opcions percebudes com a possibles, determinant en gran mesura les trajectòries vocacionals.	Autoeficàcia, SCCT, interessos, trajectòries vocacionals	2,3
Llanes-Ordóñez i Malik-Liévano (2025)	Llanes-Ordóñez, J., i Malik-Liévano, B. (2025). Orientación a lo largo de la vida. Octaedro.	Situen l'orientació professional com a procés d'acompanyament al llarg de tot el cicle vital, en contextos educatius, laborals i sociocomunitaris, recollint les aportacions més recents del camp.	Orientació, cicle vital, lifelong, acompanyament	1
Mann et al. (2021)	Mann, A. et al. (2021). Dream jobs? OECD Publishing.	Documenten com les aspiracions vocacionals formades entre els 11 i els 14 anys prediuen significativament les trajectòries laborals adultes, modulades pel context socioeconòmic i de gènere.	Aspiracions, adolescència, trajectòries, desigualtat	1,2
Manzano-León et al. (2021)	Manzano-León, A. et al. (2021). Between level up and game over. Sustainability, 13(4), 2247.	Revisió sistemàtica que conclou que els entorns gamificats variats, que combinen diferents elements en lloc d'una sola mecànica, són els que generen un impacte més sostingut en context educatiu.	Gamificació, revisió sistemàtica, educació, impacte	4
Maree (2020)	Maree, J. G. (2020). Innovating counseling for self- and career construction. Springer.	Defensa la introducció d'intervencions de construcció vocacional a l'inici de l'adolescència, argumentant que la consolidació primerenca d'una identitat vocacional dinàmica prepara els joves per	Career construction, adolescència primerenca, identitat, resiliència	2,3

		afrontar les transicions futures amb més resiliència.		
Marcia (1980)	Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. A J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology. Wiley.	Sistematitza el procés identitari en quatre estats (assoliment, foreclosure, moratòria i difusió) a partir de les dimensions d'exploració i compromís, permetent distingir entre adolescents que han construït activament la seva identitat i els que l'han heretat.	Identitat, estats identitaris, exploració, foreclosure	2,3
Martínez i Arnau (2015)	Martínez, M., i Arnau, L. (2015). Després de l'ESO, què puc fer? Informes breus, 56. Fundació Jaume Bofill.	Diagnosi de l'orientació educativa de 12 a 16 anys a Catalunya que documenta una orientació fragmentada, concentrada als darrers cursos de l'ESO i centrada en la informació sobre itineraris, amb propostes per millorar-la.	Orientació, ESO, Catalunya, diagnosi	1
Sailer i Homner (2020)	Sailer, M., i Homner, L. (2020). The gamification of learning. Educational Psychology Review, 32(1), 77–112.	Meta-anàlisi que confirma efectes positius significatius de la gamificació en resultats cognitius, motivacionals i conductuals, identificant els dissenys col·laboratius com els més efectius per a resultats sostinguts.	Gamificació, meta-anàlisi, aprenentatge, col·laboració	4
Savickas (2005)	Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. A S. Brown i R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling. Wiley.	Proposa la Career Construction Theory, que entén la carrera com una construcció narrativa progressiva i defineix l'adaptabilitat de carrera en quatre dimensions: concern, control, curiosity i confidence.	Career construction, narrativa, adaptabilitat, identitat	1,2,3
Sultana (2008)	Sultana, R. G. (2008). From policy to practice. Office for Official Publications of the	Analitza el pas de les polítiques europees d'orientació cap a la pràctica, situant el lifelong guidance com a marc de referència per a sistemes	Lifelong guidance, polítiques europees, pràctica, sistema	1

	European Communities.	d'orientació integrats i progressius.		
Super (1953)	Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. American Psychologist, 8(5), 185–190.	Proposa una teoria del desenvolupament vocacional centrada en l'autoconcepte: l'elecció ocupacional és un procés d'implementació de la imatge que la persona té de si mateixa al món laboral.	Autoconcepte, desenvolupament vocacional, elecció	3
Tarabini (2017)	Tarabini, A. (dir.). (2017). L'escola no és per a tu. Fundació Jaume Bofill.	Documenta com els centres educatius catalans reprodueixen les desigualtats en absència d'una orientació sistemàtica i precoç, confirmant les trajectòries socialment esperades de l'alumnat amb menys capital cultural.	Desigualtat, trajectòries, capital cultural, escola	1,2
Tarabini i Jacovkis (2019)	Tarabini, A., i Jacovkis, J. (2019). Transicions a l'educació secundària postobligatòria. A J. Riera (dir.), Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018. Fundació Jaume Bofill.	Analitzen les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya, documentant com l'origen socioeconòmic condiciona les decisions educatives de l'alumnat.	Transicions, postobligatòria, desigualtat, Catalunya	1,2

Annex 3. Taula paraules clau

Eix temàtic	Català	Castellà	Anglès
Orientació professional	Orientació professional, orientació educativa, lifelong guidance	Orientación profesional, orientación educativa, orientación a lo largo de la vida	*Career guidance, lifelong guidance, career education*
Desenvolupament vocacional	Desenvolupament vocacional, identitat vocacional,	Desarrollo vocacional, identidad vocacional, adolescencia	*Career development, vocational development, career construction,*

	adolescència primerenca		*adolescence, identity formation*
Autoconeixement	Autoconeixement, autoconcepte, adaptabilitat de carrera	Autoconocimiento, autoconcepto, adaptabilidad de carrera	*Self-knowledge, self-concept, career adaptability, career construction*
Gamificació	Gamificació, metodologies actives, aprenentatge experiencial	Gamificación, metodologías activas, aprendizaje experiencial	*Gamification, game-based learning, experiential learning, cooperative learning*

Annex 4. Estructura entrevista: Dimensions, variables, indicadors, ítems

DIMENSIONS	**VARIABLES**	**INDICADORS**	**ÍTEMS**
Dimensió 1: L'orientació a l'inici de l'ESO	Paper actual de l'orientació	- Valoració del model actual - Distància entre normativa i pràctica - Mancances identificades	Com valores el paper actual de l'orientació acadèmica i professional als primers cursos de l'ESO? Quina distància veus entre el que recomana l'evidència i el que es fa als centres?
	Caràcter progressiu	- Distribució de l'orientació al llarg de l'etapa - Conseqüències de la concentració al final - Experiències de model progressiu	En la teva experiència, l'orientació es treballa de manera progressiva des de 1r d'ESO o tendeix a concentrar-se al final de l'etapa? Quines conseqüències té aquesta distribució per a l'alumnat?
	Desigualtats i estereotips	- Biaixos de gènere - Biaixos de classe i origen - Moment evolutiu en què operen	Quines desigualtats o biaixos observes que condicionen les expectatives i les tries acadèmiques i professionals de l'alumnat a l'inici de l'ESO? En quin moment comencen a operar?
Dimensió 2: L'autoconeixement com a contingut clau	Rellevància de l'autoconeixement	- Paper de l'autoconeixement en l'orientació - Adequació de treballar-lo a 12-13 anys - Relació amb altres dimensions del projecte professional	Quin paper hauria de tenir l'autoconeixement en els processos d'orientació a secundària, i especialment al començament de l'etapa? És prematur treballar-lo a 1r d'ESO o és el moment adequat?
	Autoconeixement i qüestionament d'estereotips	- Potencial de l'autoconeixement per ampliar horitzons	Fins a quin punt l'autoconeixement pot contribuir a identificar i

		- Mecanismes per qüestionar descartis automàtics - Limitacions d'aquest enfocament	qüestionar els estereotips de gènere i de classe que limiten les aspiracions de l'alumnat?
Dimensió 3: Metodologies actives i gamificació	Potencial de la gamificació	- Adequació de la gamificació per a l'orientació - Condicions per a la seva eficàcia - Diferència amb altres metodologies actives	Quin potencial atribueix a les metodologies actives, i en concret a la gamificació, per treballar l'orientació educativa a l'inici de l'ESO?
	Experiències i riscos	- Experiències conegudes amb resultats destacables - Riscos i limitacions de la gamificació en orientació - Elements transferibles a altres contextos	Coneix experiències d'orientació amb enfocament gamificat? Quins resultats en destacaria i quins riscos o limitacions caldria considerar?
Dimensió 4: Pertinença i viabilitat de la proposta	Pertinença	- Elements imprescindibles en una proposta per a 1r d'ESO - Coherència entre fonamentació teòrica i disseny - Tensions o contradiccions internes	Un cop presentada la proposta: quins elements considera imprescindibles en una proposta d'orientació per a 1r d'ESO? La proposta els reuneix? Detecta alguna tensió o contradicció?
	Equitat i gènere	- Presència de la perspectiva d'equitat - Incorporació de la perspectiva de gènere - Propostes de millora en aquest àmbit	Considera que la perspectiva de gènere i d'equitat està suficientment incorporada a la proposta? Com la reforçaria si calgués?
	Viabilitat	- Dificultats d'implementació en un centre real - Condicions necessàries per superar-les - Agents implicats i recursos necessaris	Quines dificultats o limitacions veu en la implementació d'aquest programa en un centre educatiu? Quines condicions caldria garantir per superar-les?

Annex 5. Taula de triangulació de fonts d'informació.

	Revisió de la literatura	**Anàlisi documental**	**Validació experta**

Tipus de font	Literatura científica acadèmica	Documents institucionals i normatius	Entrevistes semiestructurades
Fonts principals	Articles científics, llibres acadèmics i informes d'organismes internacionals en orientació professional, desenvolupament vocacional adolescent i gamificació educativa (vegeu Annex 2)	Decret 175/2022, Projecte de decret (2025), ELGPN (2015), Xcelence (2024), OCDE (2025), Cedefop (2026)	Màrius Martínez (acadèmic) i Meritxell Martí (orientadora)
Finalitat	Fonamentar teòricament la proposta	Contextualitzar la proposta en el marc normatiu i institucional	Triangular la fonamentació i validar la pertinença i viabilitat
Dimensió 1: Orientació a l'inici de l'ESO	Documenta la distància entre el model educatiu d'orientació i la pràctica fragmentada als centres	Confirma la perifericitat de l'orientació i la necessitat de models progressius i integrats	Tots dos experts confirmen el diagnòstic des de la recerca i des de la pràctica de centre
Dimensió 2: Autoconeixement	Justifica l'autoconeixement com a contingut nuclear i els 12-13 anys com a moment òptim	Els marcs institucionals situen l'autoconeixement com a eix de l'orientació personal	Tots dos experts validen la rellevància i l'adequació de treballar-lo a 1r d'ESO
Dimensió 3: Gamificació	Aporta evidència empírica sobre l'eficàcia de la gamificació cooperativa en educació	Els documents institucionals no fan referència específica a la gamificació com a estratègia orientadora	Cap dels dos experts té coneixement específic sobre gamificació en orientació: llacuna de validació
Dimensió 4: Pertinença i viabilitat	La fonamentació teòrica justifica cada decisió de disseny del programa	El marc normatiu emergent demana exactament el tipus d'intervenció que es proposa	Valoració global positiva amb aportacions concretes que han donat lloc a modificacions del disseny
Aportacions noves	—	Projecte de decret (2025) i Cedefop (2026) com a marc normatiu emergent	Reflexió guiada, encaix al POEC, simplificació de l'avaluació, seguiment al llarg de l'ESO

Annex 6. Transcripció entrevista. Expert 1

Entrevista oral – Expert 1: Marius Martínez (Expert acadèmic)

Transcripció

Obertura i consentiment informat

Entrevistadora:

Primer de tot, moltes gràcies per la teva disponibilitat, Màrius. Com ja saps, estic desenvolupant el meu Treball de Fi de Grau de Pedagogia, que consisteix en el disseny d'un programa d'orientació professional gamificat adreçat a l'alumnat de 1r d'ESO, centrat en l'autoconeixement. Vaig pensar en tu per l'entrevista perquè la teva mirada com a investigador en aquest camp és clau per triangular la fonamentació de la proposta i situar-la dins el debat actual sobre orientació.

L'entrevista durarà aproximadament 60 minuts i s'estructura en quatre blocs: l'orientació a l'inici de l'ESO, l'autoconeixement, les metodologies actives i la valoració d'una proposta concreta que et presentaré a la meitat de la sessió.

Abans de començar, vull informar-te que les dades es tractaran amb finalitat exclusivament acadèmica. Pots refusar respondre qualsevol pregunta o abandonar l'entrevista en qualsevol moment sense necessitat de justificació. Si ho desitges, les teves respostes poden ser anonimitzades al treball final.

Em permets enregistrar la conversa per facilitar la transcripció posterior?

Expert:

Sí, sí, i tant. Cap problema.

BLOC 1: Contextualització i trajectòria

Entrevistadora:

Si et sembla, comencem amb el primer bloc. La primera pregunta és només per contextualitzar: em pots descriure la teva trajectòria de recerca i línies de treball actuals en el camp de l'orientació?

Expert:

Soc pedagog, llicenciat en ciències de l'educació, porto 33 anys de professor aquí a l'Autònoma i des de l'any 99 de professor titular. La meva recerca ha tingut a veure amb orientació, orientació professional, orientació educativa, que és l'àmbit més general. He fet recerca amb la Fundació Bofill, amb l'UCDE, amb el Departament d'Educació, amb convocatòries competitives com la del RecerCaixa, i després altres estudis per encàrrec del propi Departament d'Educació.

Actualment estic assessorant el Departament des de fa 4 anys en el projecte de decret d'orientació educativa que formava part del pla normatiu de la Generalitat de l'any 2025, però amb el tema dels pressupostos s'ha anat ajornant. Sembla, toco fusta, que durant el 2026 s'aprovarà, perquè ja està llest.

La feina més important que estic fent ara en matèria d'orientació és aquesta. També tinc una col·laboració amb un centre de recerca de la Universitat de Derby, des de fa gairebé un any. Estic escrivint un article sobre el sistema d'orientació a Catalunya i a Turquia, conjuntament amb una professora visitant turca que he acollit aquí durant un any i mig. I vaig fent formacions i assessoraments diversos en matèria d'orientació per l'ICE de l'Autònoma i pel Departament, de cara al possible desplegament del decret.

BLOC 2: L'orientació a l'inici de l'ESO

Entrevistadora:

Com valores el paper actual de l'orientació acadèmica i professional als primers cursos, i quina és la distància que veus entre la recomanació de l'evidència i el que realment es fa en els centres?

Expert:
L'evidència que jo conec és que l'orientació segueix sent una activitat molt perifèrica al currículum: el currículum va per una banda i l'orientació per una altra. A més, encara es planteja molt només per als casos amb necessitats greus. No és gaire continuada: s'acumula molt al principi de l'ESO —l'acollida— i al final —la sortida—, i entremig les accions que es fan recauen molt en els tutors i tutores, a l'hora de tutoria, i es fan més per intuïció que per coneixement d'un marc estructurat.
Això és la meva visió a partir de la recerca que he fet. He fet bàsicament dues recerques grans, una al 2015 i una al 2022, amb més de mil centres i més de 3.000 respostes de responsables d'orientació de primària i secundària, i es manté bastant aquesta tendència.
El professorat de l'especialitat d'orientació educativa té un paper d'apagar focs, d'atendre la gent amb més dificultats. Com que no són orientadors i orientadores com a tal, sinó que són professorat de l'especialitat d'orientació educativa, el que fan és fer classes i atendre els alumnes que estan amb més dificultats.
La distància amb el que hauria de ser és molt gran. Des del meu punt de vista hauria de ser un procés d'acompanyament que comença fins i tot abans d'iniciar-se l'ESO i que acaba amb el seguiment de què passa després de l'ESO. Per tant, molt més llarg i molt més vinculat amb el currículum, amb molt més paper per part del professorat que, mentre explica la seva matèria, està orientant o desorientant. El professorat és clau, perquè és qui es passa tot el temps amb els alumnes. Quan aprens matemàtiques, hauries d'aprendre les matemàtiques del món del treball, de la vida quotidiana, de l'emancipació. Si això es fa així, millora la motivació, millora l'autoestima, etc.

Entrevistadora:
L'orientació es treballa de manera progressiva des de primer d'ESO, o es tendeix a centrar-se al final de l'etapa? Ja m'has respòs que sobretot es treballa al principi i al final, i entremig es fa el que bonament es pot.

Expert:
Exacte. El que bonament es pot, amb aquell alumnat que es despenja, o per exemple el de tercer, que sovint entra en crisi perquè els queda molta ESO per endavant. Amb la mentalitat d'una persona de 14 o 15 anys, pensar que et queda quasi un any i mig més és com una eternitat.
El gruix és l'acollida, molt al principi, i després tot corre cap a la Sala de l'Ensenyament, visites, xerrades, informació professional, sortides, itineraris, oferta del propi centre, batxillerats i FP. I així ens va.

Entrevistadora:
Quines conseqüències té aquesta distribució?

Expert:
L'absentisme, l'abandonament, el fracàs educatiu, i després els problemes de desorientació derivats: la baixa autoestima acadèmica, el baix nivell d'aspiracions, la desmotivació, la poca participació de l'alumnat. Hi hauria altres causes relacionades, però fonamentalment és el risc de disrupció dels itineraris. Si es trenquen, es poden reconductar, però caldria que no es trenquessin.
Molta gent als 16 anys, fins i tot tenint l'acreditació, estan més desorientats que mai. I ara inclús pitjor, perquè s'han diversificat molt les oportunitats. Quan jo vaig estudiar, la FP era molt més monolítica; ara és un ventall que no s'acaba. Això, si no hi ha professionals que t'ho vagin orientant al llarg de tota l'ESO, els i les alumnes arriben al final sense la maduresa necessària. Un no madura si no el fan madurar: no és com la fruita, que la deixes i madura sola. A una persona la pots deixar i potser madura als 40 anys.

Entrevistadora:
Quines desigualtats o biaixos observes que condicionen les expectatives i tries acadèmiques i professionals de l'alumnat?

Expert:
En primer lloc, les que provenen de l'entorn socioeconòmic i cultural de les famílies. Quan una persona prové d'un entorn de baixa capacitat econòmica i d'un capital social i cultural deteriorat, ho té més difícil: té menys referents, menys contactes, menys vincles, menys capital social i cultural que pugui mobilitzar.
En segon lloc, tot el que deriva del fracàs educatiu —no n'hi dic fracàs acadèmic, perquè no és una qüestió que atribuïm a la persona sinó al sistema. Totes les persones que pateixen el fracàs educatiu veuen minvades totes les seves oportunitats.
I en tercer lloc, la manca d'activitats a l'ample de la vida. Aquelles persones que només van a l'institut i prou desenvolupen menys competències, tenen menys experiències, menys vincles, que la persona que fa música, que va a un esplai, que fa teatre, que és d'una associació. Quan arribes a quart d'ESO, arriben en condicions molt diferents.
Hi ha també un altre factor: les persones que no tenen universitaris a la família. Les primeres generacions d'universitaris ho tenen més difícil. Per a algú la universitat és una cosa estranya, llunyana, inabastable; per a algú altre és quelcom real i concret. I està hiper estudiat: el nivell d'estudis de les mares, sobretot, perquè estadísticament són les que més en fan el seguiment, incideix molt. Quan hi ha una mare universitària, les possibilitats que els fills o filles esdevinguin universitaris augmenten moltíssim. Són dades estadístiques dures.

BLOC 3: L'autoconeixement en l'orientació
Entrevistadora:
Quin és el paper que hauria de tenir l'autoconeixement en el procés d'orientació a secundària, i especialment al començament d'etapa? Creus que és prematur treballar-lo a primer d'ESO, o és el moment adequat?

Expert:
L'autoconeixement és un dels conceptes importants que es treballen en orientació, que ve dels grecs —aquell frontispici del temple de Delfos que deia «coneix-te tu mateix». L'autoconeixement és la primera part d'un procés que acaba amb l'autoestima. I tenir una autoestima positiva i ajustada correlaciona amb el nivell d'aspiracions i d'expectatives, que són motor de tries, d'assumir desafiaments, de tirar endavant.
Començar-lo a primer d'ESO està bé, perquè tens tota l'etapa per anar-ho fent. No s'acaba en primer, no és un taller d'una sessió o dues. L'autoconeixement és un procés: tu t'estàs autoconeixent encara ara, i jo també, i aquest any faré 60 anys. És un desafiament permanent.
Com es treballa? A través de qualsevol activitat de síntesi a l'hora de tutoria, on fas una reflexió global: com m'està anant, com soc, com em sento. Però també a través de les matèries: com soc a mates, com em sento a socials, quan tens dos exàmens per quin comences, com gestiones la procrastinació. Tot això et va permetent anar-te coneixent.
La tutoria ha de fer de tant en tant reflexions d'aquest estil: fem un balanç del trimestre. Com ens ha anat? Què ens ha costat més? Quan hem tingut una dificultat, com l'hem afrontada? Quines emocions hem experimentat i com les hem gestionat? Moltes vegades ni t'ho preguntes, i molta gent no sap com gestiona el cabreig, la frustració, l'enamorament no correspost. Tot això és autoconeixement, i és especialment rellevant en un context d'agressivitat i d'assetjament: com gestionen els agressors aquell sentiment no correspost? Com gestionen la frustració? L'autoconeixement ajuda a prendre consciència d'això i a trobar estratègies per canalitzar-ho positivament.

Entrevistadora:
Fins a quin punt creus que pot contribuir a identificar o qüestionar estereotips de gènere i de classe que limiten les aspiracions de l'alumnat?

Expert:
A través de l'autoconeixement et pots adonar, per exemple, que ets una mica impulsiu i que t'has de controlar. Que no pot ser. Que has de comptar fins a deu, o pensar com em sentiria si li fessin el mateix a la meva germana o a la meva mare.
Jo crec que l'autoconeixement, quan es fa en un entorn de seguretat i afecte, ajuda molt. La gent impulsiva és impulsiva, però ha de saber que ho és i, per tant, que ha de gestionar-ho. Generar un autoconcepte ajustat —que les persones siguin conscients de qui són i com són— ajuda a tot això.
Jo soc del parer que davant de situacions com l'assetjament, més que ensenyar les víctimes a autodefensar-se, el que s'ha de fer és ensenyar els agressors a autocontrolar-se. No cal autodefensar-se de res; el que has de fer és anar tranquil·la per la vida perquè la gent s'ha de comportar. El més important és que aquesta gent prengui consciència que comportar-se així és propi d'un altre segle.
L'autoconeixement va acompanyat de quines estratègies puc fer servir, quan soc d'una manera determinada, per convertir-ho en un cabal positiu. Jo soc molt temperamental, però ho canalitzo fent classes, fent recerca, fent activitats que m'agraden. Tens molt clar que les relacions humanes es basen en el respecte i la dignitat, i per tant no hi ha més.

BLOC 4: La gamificació com a metodologia
Entrevistadora:
Quin és el potencial que atribueixes a metodologies com la gamificació per treballar l'orientació a l'ESO? Tens alguna evidència disponible sobre la seva eficàcia?

Expert:
Directament sobre la gamificació no tinc evidències perquè no m'hi he dedicat, però el que sí que diria és que és molt bona la diversificació d'estratègies. Amb gent jove, utilitzar estratègies més properes als seus entorns lúdics està bé.
Afegeixo un matís important: la importància de la diversificació. És perfectament compatible fer gamificació i de tant en tant fer activitats més tradicionals. He tingut professors boníssims fent servir metodologies tradicionals, i professors pèssims fent servir estratègies suposadament innovadores. Al final la qualitat depèn de cada activitat concreta.
Jo seria partidari d'un currículum gamificat al 100%? No. És com la dieta: t'agraden els macarrons? Molt bé, menjar-los un cop a la setmana és fantàstic. Però si te'n fotes cada dia és un pal. La gràcia està en la diversitat. La gamificació com a estratègia per fer un programa d'autoconeixement és molt bona, perquè enganxa i motiva. Però s'ha de combinar amb altres estratègies.

Entrevistadora:
Coneixes experiències d'orientació amb enfocament gamificat?

Expert:
En algun congrés he vist alguna comunicació sobre això, però com que no era el meu àmbit no hi he aprofundit. He prioritzat altres línies, com ara la justícia social o l'emancipació. Confesso que no les conec prou bé.

BLOC 5: Presentació i valoració de la proposta
Entrevistadora:

Et volia presentar la meva proposta. És un programa d'orientació professional adreçat a primer d'ESO, dissenyat per ser implementat en el marc de la tutoria —no de l'acció tutorial—. Es desenvolupa al llarg de vuit sessions d'una hora, en les quals l'alumnat s'organitza en grups de cinc o sis persones amb rols rotatius: coordinador, portaveu, redactor, etc.
Aquests grups exploren sis àmbits professionals: Tècnica i ofici, Cura i vincle, Ciència i recerca, Art i comunicació, Lideratge i emprenedoria, i Organització i resolució. A través de reptes cooperatius basats en situacions reals.
Cada sessió té tres moments: primer, l'equip afronta un repte vinculat a l'àmbit del dia (dissenyar un prototip, formular una hipòtesi científica, crear una proposta comunicativa); segon, es planteja un dilema en gran grup sobre qüestions d'equitat vinculades a l'àmbit —el prestigi social dels oficis tècnics, la feminització de les professions de cura, qui té permís social per liderar—; i tercer, cada alumne reflexiona individualment en un quadern de bitàcola digital, recollint com s'ha sentit, quin rol ha exercit i quina pregunta li queda.
El quadern de bitàcola és l'element central del programa: no és un instrument d'avaluació, sinó un espai personal i confidencial on cada alumne elabora el seu relat del procés viscut. Al final del programa, l'alumne llegeix tot el que ha anat escrivint, compara la resposta inicial a una pregunta amb la del final, i comparteix voluntàriament alguna cosa que s'emporti.
La pregunta que vertebra el programa no és «de què vols ser de gran?», sinó «de què voldries formar part?». L'objectiu no és que decideixi res, sinó que aprengui a preguntar-se i a explorar-se a ell mateix en diferents situacions, posant les bases d'un procés d'autoconeixement vocacional que ha de continuar al llarg de tota l'escolaritat i de la vida.

Expert:
Molt interessant. Abans de continuar, un aclariment: l'acció tutorial és l'orientació que fa tot l'equip docent; la tutoria és l'hora setmanal a càrrec del tutor o tutora. És una confusió molt freqüent, fins i tot entre gent del Departament. Amb el decret intentem acabar-ho d'aclarir. Per tant, el teu programa seria un programa d'orientació en el marc de la tutoria. Molt bé.

Entrevistadora:
Quins elements consideres imprescindibles en una proposta d'orientació per a primer d'ESO i creus que la proposta els reuneix? O detectes alguna tensió o contradicció entre el que proposo i el disseny?

Expert:
Faré dos comentaris.
Primer: el títol «de què voldries formar part?» és una mica abstracte per a aquest alumnat. Entenc que no vols usar «de què vols ser», però potser caldria donar-li una altra volta, o acceptar que és abstracte i que justament per això pot cridar l'atenció.
Segon, i més important: crec que el programa és molt bo tal com el planteges, però cal posar molt d'èmfasi en l'aspecte reflexiu. No es tracta només d'anar fent les activitats, sinó d'anar prenent consciència; allò de la metacognició. Que al final de cada sessió hi hagi un moment de dir: quina idea et quedes, quin dubte et queda, per poder-ho treballar. Aquí el tutor o tutora —o l'orientador, depèn de qui apliqui el programa— té un paper important. L'experiència en si ja és molt interessant perquè et fa pensar en els rols, en el prestigi de les professions tècniques, en qui té legitimitat per liderar. Però la reflexió guiada sobre tot això acaba de clavar el clau.
Per tant, la part del programa que tingui a veure amb les orientacions per a la persona que l'aplica —en quins aspectes posar l'èmfasi, com conduir la reflexió— és especialment important.
Per la resta, el plantejament global em sembla molt bé: el sistema de rotació de rols, les tres parts de cada activitat, la lògica del quadern de bitàcola com a espai no avaluatiu i confidencial. Tot encaixa bé amb l'alumnat al qual va adreçat.

BLOC 6: Implementació i institucionalització

Entrevistadora:

Quines dificultats o limitacions veus en la implementació d'aquest programa en un centre educatiu ara mateix? I quines condicions caldria garantir perquè deixi de ser una experiència aïllada i s'institucionalitzi?

Expert:

La pròpia pregunta porta la resposta. La gent es donaria de bufetades per tenir el teu programa, perquè els soluciones dos mesos de tutoria.

Ahir al vespre, la filla de la meva parella —que té 15 anys— va dir que a tutoria estaven veient la sèrie «Pubertat», de TV3. Una sèrie sobre joves d'aquestes edats. Dius: «hòstia». Doncs mira, visualitzant un capítol ja tens mitja hora de tutoria coberta, i l'altra mitja la dediques al debat...

Per institucionalitzar-se, el programa ha de formar part d'una estratègia de tot l'any, i d'una estratègia de tota l'ESO. Primer, on s'ubica dins del curs de primer? Jo diria que el primer trimestre és molt d'acollida i familiarització amb l'institut. L'autoconeixement podria encaixar molt bé al segon trimestre, i llavors al tercer trimestre vindrien altres qüestions.

Quan un programa és un «bolet» aïllat, el centre pot dir: «ara hem de donar cabuda a un programa de la Fundació No-sé-quants que ens ha omplert tot el curs, i el teu el fem en dues sessions». I aleshores ho desvirtuen. El programa té sentit quan s'encaixa en un lloc concret i forma part d'un pla, d'un Pla d'Orientació del Centre on hi ha una peça que lliga amb l'anterior i amb la posterior.

Els centres que apliquen el programa, un cop avaluats els resultats, poden decidir si els encaixa millor a segon, o canviar-ne alguna sessió. Però tu fas la proposta, i ja és molt. Per al TFG, amb la justificació i l'estructura que tens, és molt bé.

Nosaltres ara estem fent unes guies per ajudar els centres a aplicar el decret: una guia per cada etapa i una per fer el POEC —el Pla d'Orientació de Centre—, que aglutinarà el Pla d'Acció Tutorial, el Pla d'Acollida, el Pla de Benestar, i d'altres. De cada guia anem per les 12 o 14 versions, perquè les fa llegir gent de l'etapa, la inspecció, la direcció general d'inclusiva... I s'hi van afegint coses. Amb un programa com el teu passa el mateix: el tens ben estructurat, tens criteris, tens un emmarcament, té una raó de ser i una justificació. Si s'aplica a un centre, la realitat l'anirà arrodonint.

Tancament

Entrevistadora:

Hi ha algun aspecte rellevant que no t'hagi preguntat i del qual creguis que és important afegir alguna cosa?

Expert:

Potser el que diria, amb l'ortodòxia que als pedagogs ens agrada tant, és que seria important emmarcar el programa en una línia de propòsit més àmplia. Quin és el propòsit del teu programa? Això ha de quedar molt clar, perquè és la base per fer-ne el seguiment i l'avaluació.

L'avaluació ha de ser senzilla. Ha de ser una cosa que et doni elements per prendre decisions —sobre la ubicació, la durada, els materials— sense col·lapsar el centre amb un sistema bèstia d'indicadors i qüestionaris que costi més d'implementar que el programa en si. Una informació mínima de cada sessió, que després s'ajunta per prendre decisions globals. Crec que és important consignar-ho.

Per la resta, com m'ho has explicat, em sembla a la mar de bé. Es nota quan un TFG és el teu producte. Tens una estructura, tens criteris, tens un emmarcament, cada decisió està justificada. Molt bé.

Entrevistadora:

Moltes gràcies per respondre i per participar. M'has ajudat molt.

Expert:
De res, d'això es tracta. Quan tens un alumne que tria un tema que a tu també t'agrada, m'hi estaria hores parlant. M'alegro molt que l'assignatura t'hagi canviat la mirada sobre l'orientació. Que et vagi molt bé el que et quedi. Ens veurem al dia de la graduació.

Entrevistadora:
Gràcies, moltíssimes gràcies. Adeu!

Nota: La transcripció de l'entrevista s'ha realitzat amb el suport del programari de reconeixement de veu Soft Català, i ha estat revisada i corregida manualment per l'autora per garantir la fidelitat al contingut original.

Annex 7. Entrevista: Expert 2

Entrevista escrita — Expert 2: Meritxell Martí (Orientadora)

Consentiment informat

Abans de respondre les preguntes, li demano que llegeixi i confirmi els punts següents:
He estat informat/ada de la finalitat acadèmica d'aquesta entrevista.
Les meves respostes s'utilitzaràn exclusivament per al TFG "Disseny d'un programa gamificat d'orientació professional progressiva per a 1r d'ESO: una proposta basada en l'autoconeixement".
Puc sol·licitar que les meves respostes siguin anonimitzades al treball final.
Puc abandonar la participació en qualsevol moment sense necessitat de justificació.

Confirmo que he llegit i accepto les condicions descrites:
Nom i cognoms: Meritxell Martí Santacana Data: 27 de maig de maig 2026

Presentació del context

Aquesta entrevista s'estructura en quatre blocs temàtics. Els tres primers exploren la visió professional sobre l'orientació a l'inici de l'ESO, l'autoconeixement i les metodologies actives. El quart bloc valora una proposta concreta que presento al final del tercer bloc.
No hi ha una extensió mínima ni màxima per a les respostes. Cada pregunta inclou alguns aspectes que pots tenir en compte, però la resposta és completament lliure.

Bloc 1 — L'orientació a l'inici de l'ESO

Pregunta 1: Com valores el paper actual de l'orientació acadèmica i professional als primers cursos de l'ESO, especialment tal com es treballa al teu centre?

Resposta 1: L'orientació acadèmica s'hauria d'entendre com un procés a parlar i treballar, tant amb la família com amb l'alumne, des de 1r de l'ESO (o fins i tot abans, depenent del cas i/o alumne), sense que això suposi un determinisme / impediment per a poder seguir qualsevol tipus de modalitat educativa.

Pregunta 2: En la teva experiència, l'orientació al teu centre es treballa de manera progressiva des de 1r d'ESO o tendeix a concentrar-se al final de l'etapa? Quines conseqüències té aquesta distribució per a l'alumnat?

Resposta 2: El fet de no parlar amb les famílies sobre l'orientació fins als últims cursos cursos de l'ESO (3r o 4t) pot generar malentesos amb els pares o els alumnes pel fet d'haver-se generat unes expectatives que no es compleixen. Per aquest motiu, a l'escola treballem l'orientació des de 1r d'ESO i, en casos molt concrets, se'n pot començar a parlar abans, ja a la primària (per exemple, en casos en què cal començar a aplicar adaptacions curriculars).
Pregunta 3 Quines desigualtats o biaixos observes que condicionen les expectatives i les tries acadèmiques i professionals de l'alumnat a l'inici de l'ESO?
Resposta 3: La complexitat de l'escola es baixa i la majoria de famílies tenen un perfil socioeconòmic mig-alt. Aquest fet condiciona el fet que la gran majoria de l'alumnat faci batxillerat com a opció educativa un cop finalitzada l'educació obligatòria.

Bloc 2 — L'autoconeixement com a contingut clau

Pregunta 4: Quin paper hauria de tenir l'autoconeixement en els processos d'orientació a secundària, i especialment al començament de l'etapa? És prematur treballar-lo a 1r d'ESO o és el moment adequat?

Resposta 4: L'orientació hauria d'anar lligada a un autoconeixement de les pròpies característiques, interessos, motivacions, competències, etc., per part del propi alumne; coneixement que hauria de ser compartir entre escola, alumne i família. Aquest autoconeixement s'ha de treballar des de sempre per tal de generar un autoconcepte realista i una autoestima basada en aquest autoconcepte realista.

Pregunta 5: Fins a quin punt l'autoconeixement pot contribuir a identificar i qüestionar els estereotips de gènere i de classe que limiten les aspiracions de l'alumnat?

Resposta 5: Cal treballar de forma activa els estereotips de gènere i classe de forma activa per tal que l'autoconeixement professional permeti a l'alumne prendre consciència sobre si les seves decisions estan recolzades sobre algun estereotip.

Bloc 3 — Metodologies actives i gamificació

Pregunta 6: Quin potencial atribueix a les metodologies actives, i en concret a la gamificació, per treballar l'orientació educativa a l'inici de l'ESO?

Resposta 6: Ho desconec.

Pregunta 7: Ha utilitzat o coneix experiències d'orientació amb enfocament gamificat o amb metodologies actives? Quins resultats en destacaria i quins riscos o limitacions caldria considerar?

Resposta 7: En desconec.

Presentació de la proposta

A continuació li presento breument el programa "Tastets", que és la proposta sobre la qual li demanaré la seva valoració al bloc 4.

"Tastets" és un programa d'orientació professional progressiva adreçat a l'alumnat de 1r d'ESO, dissenyat per ser implementat en el marc de l'acció tutorial.

El programa es desenvolupa al llarg de 8 sessions de 60 minuts distribuïdes en 8 setmanes consecutives. L'alumnat, organitzat en equips estables de 5-6 persones amb rols rotatius, explora sis àmbits professionals diferents a través de reptes cooperatius basats en situacions reals: tècnica i ofici, cura i vincle, ciència i recerca, art i comunicació, lideratge i emprenedoria, i organització i resolució.

Cada sessió té tres moments diferenciats. En el primer, l'equip afronta un repte vinculat a l'àmbit del dia: per exemple, dissenyar un prototip per a una necessitat real, formular hipòtesis sobre un misteri científic o crear una peça comunicativa per a un públic concret. En el segon moment, es planteja un dilema en gran grup que qüestiona aspectes d'equitat vinculats a aquell àmbit: el prestigi social dels oficis tècnics, la feminització de les professions de cura o qui té permís social per liderar, entre d'altres. En el tercer moment, cada alumne reflexiona individualment al seu quadern de bitàcola, recollint com s'ha sentit, quin rol ha pres i quina pregunta li queda.

El quadern de bitàcola és l'element vertebrador del programa. No és un instrument d'avaluació sinó un espai personal i confidencial on cada alumne construeix, sessió a sessió, el seu propi relat sobre el procés viscut. La sessió final de tancament no explora cap àmbit nou: cada alumne rellegeix tota la seva bitàcola, compara la seva resposta inicial a la pregunta-marc del programa amb la resposta actual, i comparteix voluntàriament una cosa que s'emporta del recorregut.

La pregunta que vertebra tot el programa no és "Què vols ser de gran?" sinó "De què vols formar part?". L'objectiu no és que l'alumnat decideixi res sinó que aprengui a preguntar-se, a explorar i a reconèixer-se en situacions diverses, posant les bases d'un procés d'autoconeixement vocacional que continuarà al llarg de tota l'escolaritat i de la vida.

Bloc 4 — Pertinença i viabilitat de la proposta
Pregunta 8: Un cop presentada la proposta: quins elements considera imprescindibles en una proposta d'orientació per a 1r d'ESO? La proposta els reuneix? Detecta alguna tensió o contradicció entre els seus objectius i el seu disseny?

Resposta 8: Em faltaria una breu descripció de cada repte cooperatiu: tècnica i ofici, cura i vincle, ciència i recerca, art i comunicació, lideratge i emprenedoria, i organització i resolució) per determinar si tots els possibles interessos s'hi veuen representats.

Pregunta 9: Quines dificultats o limitacions veus en la implementació d'aquest programa en un centre com el teu? Quines condicions caldria garantir per superar-les?
Resposta 9: Aquest programa està previst per ser aplicat a 1r d'ESO, però potser caldria preveure un seguiment durant la resta de cursos de l'ESO per tal que l'evolució en els interessos i competències de l'alumnat pugui ser percebuda pel propi alumnat (que hi hagi una continuïtat en el programa) per tal de garantir aquest autoconeixement professional al llarg dels diferents cursos.

Tancament
Hi ha algun aspecte rellevant sobre el qual no li hagi preguntat i que consideri important afegir?
Em donaria algun consell pràctic d'adaptació, pensant en aplicar aquesta mena de propostes en un centre real?

Moltes gràcies per la teva col·laboració i pel temps dedicat. Si t'interessa, amb molt de gust et faré arribar el treball un cop finalitzat.

Annex 8. Taula anàlisi de les entrevistes

Dimensió	Variable	Màrius Martínez	Meritxell Martí	Diàleg amb el marc teòric
1. L'orientació a l'inici de l'ESO	Paper actual	Orientació perifèrica al currículum, concentrada en casos greus, feta per intuïció	Hauria de ser un procés des de 1r d'ESO, amb famílies i alumnat	Confirma el diagnòstic de Martínez i Arnau (2015) i Xcelence (2024)
	Caràcter progressiu	Es concentra a l'acollida i a la sortida; entremig es fa el que es pot. Conseqüències: absentisme, fracàs, desorientació	L'orientació tardana genera malentesos amb les famílies per expectatives no alineades (element nou)	Reforça Hooley (2014) i el marc del lifelong guidance (ELGPN, 2015)
	Desigualtats i estereotips	Tres factors: entorn socioeconòmic, fracàs educatiu sistèmic i manca d'activitats a l'ample de la vida. Nivell d'estudis de les mares com a predictor	Perspectiva limitada pel context de centre (perfil mig-alt); reconeix que condiciona les tries cap al batxillerat	Confirma Tarabini (2017) i Gottfredson (1981); perspectiva de Martí és parcial

2. L'autoconeixement com a contingut clau	Rellevància	Vinculat a l'autoestima i al nivell d'aspiracions; procés permanent, no taller puntual; treballar-lo a 1r d'ESO és necessari	Ha de generar un autoconcepte realista compartit entre escola, alumne i família	Confirma Savickas (2005) i Maree (2020); afegeix dimensió familiar (Martí)
	Qüestionament d'estereotips	L'autoconeixement en entorn segur ajuda a prendre consciència dels propis patrons; cal ensenyar els agressors a autocontrolar-se, no les víctimes a defensar-se	Cal treballar els estereotips activament perquè l'alumne detecti si les seves decisions hi estan recolzades	Reforça Hooley i Sultana (2016); justifica la inclusió dels dilemes al programa
3. Metodologies actives i gamificació	Potencial de la gamificació	Positiu però amb matís: bona per motivar, però no ha de ser l'única metodologia ("és com la dieta")	No respon: desconeix la gamificació aplicada a l'orientació	Coherent amb Sailer i Homner (2020) i Manzano-León et al. (2021)
	Experiències i riscos	No ha aprofundit en experiències concretes per haver prioritzat altres línies	No respon	Limitació: validació metodològica recau principalment en el marc teòric
4. Pertinença i viabilitat	Pertinença	Valora positivament el disseny global; demana reforçar la reflexió guiada del docent (element nou); la pregunta-marc pot ser abstracta	Necessitaria més detall dels reptes per valorar si tots els interessos hi estan representats	Valida la guia docent; la reflexió guiada connecta amb Kolb (1984)
	Equitat i gènere	Aborda la qüestió transversalment però no respon de manera explícita	Aborda la qüestió de manera general	Llacuna de les entrevistes: no hi ha valoració explícita de si la perspectiva d'equitat és suficient
	Viabilitat	Optimista; condició clau: encaixar en un POC i ubicar al segon trimestre; risc si és un "bolet" aïllat	Caldria un seguiment al llarg de l'ESO per percebre l'evolució (element nou)	Reforça la cinquena línia de projecció futura; connecta amb

				lifelong guidance

Nota: Els elements marcats com a (element nou) són les aportacions que les entrevistes afegeixen al marc teòric i que no hi estaven explícites.

Annex 9. Taula de canvis aplicats a la proposta a partir de la valoració d'experts

Aportació	**Expert**	**Canvi incorporat**
Reforçar la reflexió guiada del docent	Martínez	Nou criteri específic al bloc de criteris metodològics de la guia docent
Descripció més detallada dels sis àmbits	Martí	Taula resum dels àmbits professionals incorporada abans de les fitxes de sessió
Encaix institucional del programa	Martínez	Nou apartat d'encaix institucional que situa el programa al POEC i al segon trimestre
Simplificació del sistema d'avaluació	Martínez	Revisió de l'apartat d'avaluació per garantir la viabilitat en un context de tutoria
Seguiment al llarg de l'ESO	Martí	Reforç de la línia de projecció futura sobre orientació progressiva al llarg de l'etapa

Annex 10. Taula Sis àmbits del projecte "Tastets"

Sessió	**Àmbit**	**Repte**	**Dimensió autoconeixement**	**Dilema**
0	Punt de partida	Pregunta-marc + bitàcola inicial	—	—
1	Tècnica i ofici	Dissenyar un prototip per a una necessitat real	Interessos	Prestigi social dels oficis tècnics
2	Cura i vincle	Dissenyar com acompanyarien una persona en situació difícil	Valors	Exigència emocional a les professions de cura
3	Ciència i recerca	Formular hipòtesis sobre un misteri científic	Capacitats percebudes	Quines preguntes considerem importants i per què

4	Art i comunicació	Crear una peça comunicativa per a un públic concret	Emocions	Legitimitat social de l'art com a professió
5	Lideratge i emprenedoria	Dissenyar un projecte per a un repte real del centre	Agència	Qui té permís social per liderar i emprendre
6	Organització i resolució	Organitzar una situació complexa amb moltes variables	Autoconcepte global	Invisibilitat de les feines que sostenen el sistema
7	Tancament	Revisió de la bitàcola + resposta a la pregunta-marc	Síntesi	—

Annex 11. Taules Sessions “Tastets”

Sessió 0: Punt de partida

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 0 – Punt de partida
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Gran grup (presentació i pregunta-marc) + equips estables de 5-6 (coneixença) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Conèixer els objectius, el format i el to del programa. Identificar la pregunta-marc del recorregut: De què vols formar part? Constituir els equips estables i comprendre els rols rotatius. Iniciar el quadern de bitàcola personal amb un primer registre del punt de partida. Expressar expectatives i preguntes pròpies sobre el projecte.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: no n'hi ha d'addicional.
6. Connexió amb el marc teòric	Savickas (2005): la identitat com a construcció narrativa s'inicia amb un punt de partida que l'alumne reconeix com a propi. El primer registre de la bitàcola és el primer acte d'autoria del propi relat. Marcia (1980) i Crocetti (2017): l'exploració identitària requereix un context segur i sense pressió decisional. La sessió 0 estableix aquest to des del principi. Castañeda i Adell (2013): la pregunta-marc "De què vols formar part?" situa l'aprenentatge en el marc del lifelong i lifewide learning des del primer moment. Hooley (2014): una orientació amb impacte comença per activar la veu pròpia de l'alumnat, no per transmetre informació externa.

7. Seqüenciació	0-5 min · Acollida El docent presenta el projecte amb brevetat i marca el to: "Aquest no és un projecte per decidir què vols ser de gran. És un projecte per aprendre a preguntar-te qui ets ara." 5-17 min · La veu inicial Visionament d'un vídeo breu (5-7 min) en què una persona adult explica no el que fa sinó com ha anat descobrint de què vol formar part al llarg de la vida. Després del visionament, el docent obre una breu posada en comú (3-5 min): "Què us ha cridat l'atenció? Hi ha alguna cosa que us hagi sorprès?" 17-25 min · La pregunta-marc El docent escriu a la pissarra la pregunta "De què vols formar part?" i la contrasta amb "Què vols ser de gran?". Breu conversa en gran grup sobre la diferència entre les dues preguntes. No cal arribar a cap conclusió: l'objectiu és que l'alumnat noti que la primera és més àmplia i menys ansiògena que la segona. 25-32 min · Constitució dels equips El docent presenta els equips estables i els rols rotatius. Una mini-activitat de coneixença dins l'equip (2-3 min): cada membre diu el seu nom i una cosa que li agrada fer quan no és a l'escola. 32-45 min · Inici del quadern de bitàcola Cada alumne accedeix al seu quadern de bitàcola digital, crea el perfil individual i personalitza la portada: nom, una frase que el representi i una imatge o dibuix. El docent garanteix que tothom hi té accés i acompanya els qui tinguin dificultats tècniques. 45-57 min · Primer registre Cada alumne fa el primer registre al quadern de bitàcola (vegeu plantilla). El docent garanteix silenci i temps real per a l'escriptura. Recorda explícitament que aquest registre és personal i no es llegirà sense permís. 57-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una paraula o frase del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, el primer àmbit."
8. Recursos i materials	Vídeo seleccionat de la veu inicial (5-7 min, descarregat amb antelació per evitar problemes de connexió). Projector i sistema de so a l'aula. Accés individual al quadern de bitàcola digital; dispositius disponibles a l'aula. Targetes amb els rols cooperatius, una per equip. Pissarra o paper gran per escriure la pregunta-marc.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: marcar el to madur del projecte des del primer moment. Ni infantil ni acadèmic: un espai per pensar sobre un mateix sense pressió. Garantir explícitament la confidencialitat de la bitàcola en el moment en què l'alumnat fa el primer registre: és una condició per a l'escriptura autèntica.
10. Producte i avaluació	Individual: primer registre al quadern de bitàcola amb tres elements (vegeu plantilla). Avaluació: diagnòstica i no qualificadora. El docent observa la implicació en la presentació, la participació en la mini-activitat de coneixença i la compleció del primer registre. El contingut del registre no s'avalua: és el punt de partida personal de cada alumne, no un producte.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: el primer registre pot fer-se en format gràfic o oral si algun alumne té dificultats d'expressió escrita. Si algun alumne no

	acaba el registre dins el temps de sessió, pot completar-lo a casa sense penalització: és important que el punt de partida quedi registrat abans de la sessió 1.

MATERIAL

Plantilla del primer registre al quadern de bitàcola — Sessió 0

L'alumne escriu (10-12 min):

- Tres paraules que em descriuen avui.
- La meva resposta a la pregunta "De què vols formar part?" (no cal que sigui definitiva ni elaborada: la primera cosa que em vingui al cap).
- Una expectativa o una pregunta sobre aquest projecte.

Sessió 1: Tècnica i ofici — L'eina que falta

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 1 – Tècnica i ofici: L'eina que falta
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a l'àmbit de la tècnica i l'ofici a través de la identificació d'una necessitat real i el disseny d'una solució. Posar en pràctica habilitats d'observació, anàlisi i creació en equip. Reflexionar sobre la valoració social diferenciada dels oficis tècnics i els estereotips que els envolten. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus pràctic i manipulatiu. Registrar el procés viscut al quadern de bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específiques d'aquesta sessió: competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM): resolució de problemes pràctics, disseny d'un prototip; competència emprenedora: iniciativa, creativitat, transformació d'una idea en una proposta concreta.
6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): el disseny i la construcció del prototip és l'experiència concreta sobre la qual es construeix la reflexió posterior a la bitàcola. Law (2007): a la fase de sensing, el contacte amb realitats tècniques i d'ofici eixampla l'horitzó de possibilitats, especialment per a alumnat que no identifica aquest àmbit com a propi. Gottfredson (1981) + Tarabini (2017): el dilema final qüestiona els descartis automàtics basats en prestigi social i estereotips de gènere associats als oficis tècnics. Savickas (2005): l'activitat cultiva la dimensió de curiosity exploratòria i activa la reflexió sobre interessos: què m'atrau fer quan tinc un problema concret davant.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món de la tècnica i l'ofici. No vol dir només construir cases o reparar màquines: vol dir resoldre problemes concrets amb les mans i amb el cap." S'introdueix la frase clau del repte: l'eina que falta.

	5-37 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa de cas amb una persona real i una necessitat concreta. Llegeixen el cas i identifiquen la necessitat clau. 10-25 min: Disseny i construcció d'un prototip senzill amb els materials disponibles. Esbós primer, objecte físic després (encara que sigui rudimentari). La prioritat és el disseny: si el temps s'escurça, el prototip pot quedar al nivell d'esbós comentat. 25-37 min: Cada equip presenta el seu prototip al grup (1-2 min per equip). 37-52 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Per què alguns oficis tècnics estan més valorats socialment que altres? Qui els fa habitualment? Té alguna cosa a veure el gènere o l'origen de les persones que els exerceixen?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment al quadern de bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 52-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o una pregunta del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, un altre àmbit."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de cas (una per equip), vegeu propostes sota. Materials de construcció senzills: paper, cartolina, tisores, cintes, gomes elàstiques, palets, ampolles buides, fil, clips. Tot reciclable; sense eines especialitzades. Accés al quadern de bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema. Cronòmetre o rellotge visible.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: durant les presentacions, evitar que es converteixin en un concurs de "qui ha fet la millor solució". Marcar des del principi que totes les solucions són vàlides i que el valor és l'experiència del procés, no el producte final.
10. Producte i avaluació	De l'equip: prototip físic o esbós + explicació breu. Individual: entrada al quadern de bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: la construcció física pot ser totalment substituïda per un esbós digital o dibuixat si algun alumne té dificultats manipulatives. El procés de disseny i justificació té el mateix valor que el prototip físic.

MATERIAL

Propostes de fitxes de cas (una per equip):

Cas	Situació	Necessitat
1. La Maria, 78 anys	Viu sola en un primer pis sense ascensor. Sovint perd l'equilibri quan recull coses del terra.	Una eina senzilla per recollir objectes sense ajupir-se.

2. En David, 9 anys	Té dislèxia i li costa organitzar els seus deures setmanals.	Un sistema visual senzill per planificar la setmana.
3. La Núria, mestra	Té 25 alumnes i no pot moure els pupitres entre activitats per manca de temps.	Una solució per reorganitzar l'aula ràpidament.
4. L'Adrià, esportista lesionat	S'ha trencat el braç i li costa portar la motxilla i les coses al menjador.	Un sistema senzill que li permeti portar coses amb una sola mà.
5. La Iaia, jardinera	Ha de regar 30 testos cada dia i li costa per la mobilitat.	Una solució de regadiu senzilla.
6. El Joan, sense llar	Necessita guardar les seves coses durant el dia en un espai compartit i sense seguretat.	Un sistema senzill per protegir les seves pertinences.

Notes per a les fitxes: el conjunt està pensat per trencar estereotips: hi ha gent gran, infants amb necessitats, mestres, persones lesionades i una persona sense llar. La tècnica i l'ofici serveixen a totes elles. El docent pot ajustar els casos segons el context del centre.

Plantilla d'entrada al quadern de bitàcola — Sessió 1

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit fent aquest repte? (emocions, sensacions, descobriments)
- Quin rol he pres a l'equip? (què he fet, com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 2: Cura i vincle — L'acompanyament

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 2 – Cura i vincle: L'acompanyament
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a l'àmbit de la cura i l'acompanyament humà. Dissenyar una resposta d'acompanyament per a una persona en situació de vulnerabilitat. Reflexionar sobre els valors que guien les decisions de cura. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus relacional. Registrar el procés viscut a la bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: no n'hi ha d'addicional.

6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): el disseny de l'acompanyament és l'experiència concreta sobre la qual es construeix la reflexió posterior. Law (2007): el contacte amb l'àmbit relacional i de cura forma part de la fase de sensing expansiu. Gottfredson (1981) + Tarabini (2017): el dilema qüestiona la devaluació de les professions de cura i els mecanismes socials que la perpetuen. Savickas (2005): l'activitat treballa la dimensió de curiosity (explorar com em relaciono amb la vulnerabilitat dels altres) i activa la reflexió sobre valors personals.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món de la cura i el vincle. No vol dir només infermeria o treball social: vol dir totes les feines en què el centre és una persona i la seva situació. I avui el repte no és resoldre res, sinó acompanyar." S'introdueix la frase clau: l'acompanyament. 5-35 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa de cas amb una persona en una situació humana difícil. Llegeixen el cas i responen: Què necessita aquesta persona? No una solució tècnica, sinó una resposta humana. 10-30 min: L'equip dissenya com l'acompanyaria: què farien, com, des de quina actitud, què respectarien, què evitarien. Ho recullen en un full o document compartit. 30-35 min: Cada equip presenta la seva proposta en 1-2 min. 35-50 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Quan una persona cuida algú de manera professional, se li demana que ho faci amb afecte i vocació. Però quan algú fa un pont o programa una aplicació, no se li demana que ho faci amb amor. Per què exigim a les professions de cura una implicació emocional que no exigim a les altres? I qui paga el cost d'aquesta exigència?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment a la bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 50-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o pregunta del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, un altre àmbit."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de cas (una per equip), vegeu propostes sota. Full o document compartit per recollir la proposta d'acompanyament de cada equip. Accés a la bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: estar especialment atent si algun alumne connecta de manera personal amb el cas del seu equip. Tenir present el protocol d'acompanyament emocional del centre.
10. Producte i avaluació	De l'equip: proposta d'acompanyament presentada oralment. Individual: entrada a la bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori.

	Específic d'aquesta sessió: si algun cas resulta massa proper a la realitat d'un alumne concret, el docent pot oferir-li canviar de cas amb un altre equip de manera discreta.

MATERIAL

Propostes de fitxes de cas (una per equip):

Cas	Situació	Pregunta guia
1. L'Alba, alumna nova	Ha arribat fa una setmana al centre, no parla la llengua i no s'ha integrat a cap grup. Menja sola cada dia.	Com l'acompanyaries aquests primers dies?
2. El Miquel, 81 anys	Viu sol des que la seva dona va morir fa sis mesos. El seu únic contacte setmanal és la visita al metge.	Com li faries sentir que no és invisible?
3. La Rina, companya de classe	Ha perdut un familiar i ha tornat a classe però està molt callada i evita tothom.	Què faries i, sobretot, què no faries?
4. En Saïd, alumne amb discapacitat sensorial	Se sent invisible al pati: ningú li parla directament ni l'inclou en els jocs.	Com dissenyaries un acompanyament que no el fes sentir diferent?
5. La Fàtima, mare jove	Ha de portar tres fills a l'escola cada dia sense xarxa familiar ni suport. Arriba sempre esgotada i ningú li pregunta com està.	Qui hauria de cuidar-la a ella? Com?
6. En Roger, 16 anys	Ha decidit no continuar estudiant però no s'atreveix a dir-ho a ningú per por de decebre la família.	Com l'ajudaries a sentir que pot ser honest sobre el que vol?

Plantilla d'entrada a la bitàcola — Sessió 2

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit dissenyant l'acompanyament? (emocions, sensacions, descobriments sobre mi)
- Quin rol he pres a l'equip? (com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 3: Ciència i recerca — L'enigma

Camp	Contingut

1. Sessió i títol	Sessió 3 – Ciència i recerca: L'enigma
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a la manera de pensar de la ciència i la recerca. Formular hipòtesis justificades a partir d'informació incompleta. Reflexionar sobre la pròpia relació amb la incertesa i el no-saber. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus cognitiu i exploratori. Registrar el procés viscut a la bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM): formulació d'hipòtesis, raonament basat en evidències, tolerància a la incertesa.
6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): la formulació d'hipòtesis és l'experiència concreta; la presentació i el contrast entre equips activen l'observació reflexiva. Law (2007): el contacte amb la manera de pensar científica forma part de la fase de sensing, sovint absent en l'orientació tradicional. Lent, Brown i Hackett (1994): el repte treballa directament les creences d'autoeficàcia en l'àmbit cognitiu; molts alumnes descarten la ciència abans d'haver-la experimentat realment. Savickas (2005): l'activitat cultiva la curiosity en la seva dimensió més pura: fer-se preguntes sense pressió de trobar la resposta correcta.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món de la ciència i la recerca. No vol dir només laboratoris i bates blanques: vol dir qualsevol feina en què la pregunta és més important que la resposta. Avui el repte no és saber, sinó preguntar-se bé." S'introdueix la frase clau: l'enigma. 5-37 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa amb un misteri breu i un conjunt de pistes incompletes. Llegeixen el cas i identifiquen: Què sabem? Què no sabem? Què podríem suposar? 10-30 min: L'equip formula dues o tres hipòtesis justificades. No es valora encertar la resposta sinó la qualitat del raonament: per què creiem el que creiem amb les dades que tenim. 30-37 min: Cada equip presenta les seves hipòtesis en 1-2 min. Els altres equips poden fer una pregunta breu. 37-52 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Què té de valuós formular preguntes que potser no tenen resposta? Quines preguntes deixaríem de fer si només importés el que dóna beneficis econòmics? I qui decideix quines preguntes val la pena investigar?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment a la bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 52-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o pregunta del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, un altre àmbit."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de misteri (una per equip), vegeu propostes sota. Full o document compartit per recollir les hipòtesis de cada equip.

	Accés a la bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: si algun equip intenta buscar la resposta a internet, recordar que l'objectiu no és trobar-la sinó construir el raonament. La resposta correcta, si existeix, no és rellevant per al propòsit de la sessió.
10. Producte i avaluació	De l'equip: dues o tres hipòtesis justificades presentades oralment. Individual: entrada a la bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: l'alumnat amb dificultats de raonament abstracte pot centrar-se en la primera hipòtesi i deixar les altres com a opcionals. El valor és el procés de justificació, no la quantitat d'hipòtesis.

MATERIAL

Propostes de fitxes de misteri (una per equip):

Misteri	Situació	Pistes disponibles
1. L'espècie invasora	Una espècie d'animal aquàtic ha aparegut en un llac de muntanya on mai no havia estat.	S'hi fan activitats nàutiques d'esbarjo. Hi ha una piscifactoria a 3 km. La temperatura de l'aigua ha pujat 2 graus en deu anys.
2. La moneda romana	Una moneda romana del segle II ha aparegut en un riu del Pirineu, a 200 km de qualsevol jaciment conegut.	La zona era pas de ramats transhumants. Hi havia una via romana a 40 km. El riu ha canviat el curs diverses vegades.
3. Les abelles desaparegudes	Una colònia d'abelles ha desaparegut completament d'una zona agrícola en menys d'un any.	S'hi van introduir nous cultius. Hi ha una antena de telefonia mòbil nova a 500 m. L'hivern anterior va ser inusualment càlid.
4. El poble sa	Un poble petit de 800 habitants té una taxa de malalties cardiovasculars molt inferior a la mitjana catalana.	La dieta local inclou molt oli d'oliva i llegums. El nivell d'estrès laboral és baix. Hi ha molta cohesió social i vida comunitària.
5. L'embarcació al camp	Restes d'una embarcació del segle XVIII han aparegut en un	La zona té dipòsits de sediments fluvials antics. Hi va haver inundacions històriques documentades. El camp ha

	camp de conreu al mig del Bages, a 60 km del mar.	estat en guaret durant vint anys.
6. La biblioteca silenciosa	Una biblioteca pública d'un barri obrer va duplicar els seus usuaris en un any sense fer cap campanya de comunicació.	Va canviar els horaris d'obertura. Va incorporar un espai de joc per a infants. Va deixar d'exigir silenci absolut.

Plantilla d'entrada a la bitàcola — Sessió 3

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit formulant hipòtesis sense saber la resposta? (emocions, sensacions, descobriments sobre mi)
- Quin rol he pres a l'equip? (com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 4: Art i comunicació — El missatge que arriba

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 4 – Art i comunicació: El missatge que arriba
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a l'àmbit de l'art i la comunicació creativa. Crear una peça comunicativa dirigida a un públic concret amb un missatge real. Reflexionar sobre la pròpia relació amb l'expressió i la creativitat. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus expressiu i creatiu. Registrar el procés viscut a la bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: competència en consciència i expressió culturals: creació d'una peça amb intencionalitat comunicativa, elecció del format expressiu, relació entre forma i contingut.
6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): la creació de la peça és l'experiència concreta; la presentació i la recepció del grup activen l'observació reflexiva. Law (2007): el contacte amb l'àmbit expressiu i creatiu forma part de la fase de sensing, especialment rellevant per a alumnat que no identifica la creativitat com una competència "seriosa". Gottfredson (1981) + Tarabini (2017): el dilema qüestiona els mecanismes socials que deslegitimen l'art com a professió viable, especialment per a alumnat de contextos amb menys capital cultural. Savickas (2005): l'activitat treballa la dimensió emocional de l'autoconeixement: com m'expresso, què vull dir i com em sento quan ho dic.

7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món de l'art i la comunicació. No vol dir només pintura o teatre: vol dir qualsevol feina en què l'objectiu és que un missatge arribi a algú i li canviï alguna cosa. Avui el repte no és informar, sinó impactar." S'introdueix la frase clau: el missatge que arriba. 5-37 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa amb un tema i una audiència concreta. Llegeixen la fitxa i responen: Què volem que senti aquesta audiència quan rebi el nostre missatge? No què volem que sàpiga, sinó què volem que senti. 10-30 min: L'equip crea la peça comunicativa en el format que triï lliurement: cartell, mini-performance, escultura amb materials de l'aula, spoken word, fotografia escenificada, vídeo curt... La restricció no és el format sinó el temps i l'audiència. 30-37 min: Cada equip presenta la seva peça en 1-2 min i explica breument per què han triat aquell format. 37-52 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Hi ha persones que dediquen la seva vida a crear: escriure, il·lustrar, fer música, dissenyar. Sovint se'ls diu que 'amb això no en tindran prou per viure' o que 'necessiten alguna cosa més seriosa'. Per què associem serietat amb utilitat econòmica? I qui decideix quines formes d'expressió valen la pena i quines no?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment a la bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 52-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o pregunta del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, un altre àmbit."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de tema + audiència (una per equip), vegeu propostes sota. Materials de creació disponibles a l'aula: paper, cartolina, retoladors, tisores, cinta adhesiva, materials reciclats. Si el centre disposa de tablets, es poden usar per a formats digitals. Accés a la bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: no jutjar la qualitat estètica de les peces. El criteri no és si és "bona art" sinó si l'equip ha pres decisions conscients sobre com comunicar el seu missatge. Validar formats inesperats o poc convencionals amb el mateix pes que els formats més elaborats.
10. Producte i avaluació	De l'equip: peça comunicativa presentada al grup amb breu explicació del format triat. Individual: entrada a la bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: la llibertat de format és en si mateixa una adaptació. L'alumnat amb dificultats d'expressió escrita pot optar per formats visuals o orals sense que calgui cap indicació explícita del docent.

MATERIAL

Propostes de fitxes de tema + audiència (una per equip):

Tema	Audiència
La solitud que sent l'alumnat nou al centre	Alumnes del centre
La pressió per decidir el futur als 12 anys	Famílies
La diversitat lingüística com a riquesa	La comunitat del barri
El malestar emocional adolescent	Professorat
La precarietat dels treballs juvenils	Empresariat local
La discriminació quotidiana que no es veu	Companys d'institut

Notes per a les fitxes: la combinació de tema i audiència és intencionada. Cada equip ha de pensar no només què vol dir sinó a qui ho diu i com ha d'arribar-li. Un mateix tema comunicat a audiències diferents requereix decisions expressives completament diferents.

Plantilla d'entrada a la bitàcola — Sessió 4

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit creant la peça? (emocions, sensacions, descobriments sobre com m'expresso)
- Quin rol he pres a l'equip? (com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 5: Lideratge i emprenedoria — El projecte que tu impulses

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 5 – Lideratge i emprenedoria: El projecte que tu impulses
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a l'àmbit del lideratge i l'emprenedoria a través d'un repte real del centre o la comunitat. Dissenyar una proposta de projecte amb criteris de viabilitat i impacte. Reflexionar sobre el propi sentit d'agència: fins a quin punt crec que puc impulsar canvis. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus decisional i organitzatiu. Registrar el procés viscut a la bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: competència emprenedora: identificació d'una oportunitat de millora, disseny d'una proposta viable, comunicació persuasiva en format pitch.

6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): el disseny del projecte és l'experiència concreta; la presentació en format pitch i la reacció del grup activen l'observació reflexiva. Law (2007): la fase de sensing inclou el contacte amb la dimensió decisional i transformadora del treball, sovint reservada socialment a perfils molt concrets. Savickas (2005): l'activitat treballa directament la dimensió de control: el sentit d'agència sobre el propi entorn i la creença que les pròpies accions poden tenir impacte real. Hooley i Sultana (2016): el dilema qüestiona qui té permís social per liderar i emprendre, connectant amb la dimensió emancipadora de l'orientació.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món del lideratge i l'emprenedoria. No vol dir només crear empreses o tenir poder: vol dir identificar un problema real i decidir fer alguna cosa per canviar-lo. Avui el repte és impulsar un projecte que no existeix encara." S'introdueix la frase clau: el projecte que tu impulses. 5-37 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa amb un repte real del centre o la comunitat. Llegeixen la fitxa i responen: Quin és el problema concret? A qui afecta? Qui hauria de fer alguna cosa? 10-30 min: L'equip dissenya una proposta de projecte per abordar el repte: què farien, qui s'hi implicaria, com ho comunicarien, què necessitarien i com sabrien si funciona. 30-37 min: Cada equip presenta la seva proposta en format pitch de 2 min. El grup pot fer una pregunta breu per equip. 37-52 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Quan imaginem un líder o una emprenedora, tenim una imatge molt concreta al cap. D'on ve aquesta imatge? Qui queda fora d'ella? I si resulta que les condicions per emprendre no estan a l'abast de tothom per igual, de qui és la responsabilitat: de la persona o del sistema?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment a la bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 52-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o pregunta del seu registre. El docent tanca: "La setmana que ve, l'últim àmbit abans del tancament."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de repte real (una per equip), vegeu propostes sota. Full o document compartit per estructurar la proposta de projecte. Accés a la bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: durant les presentacions en format pitch, el docent evita valorar quina proposta és "millor" o "més viable". L'objectiu no és seleccionar projectes guanyadors sinó que cada equip experimenti el procés de pensar i comunicar una proposta de canvi.
10. Producte i avaluació	De l'equip: proposta de projecte presentada en format pitch de 2 min. Individual: entrada a la bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori.

	Específic d'aquesta sessió: l'alumnat amb dificultats d'expressió oral pot assumir un rol de suport durant el pitch (mostrar materials, gestionar el temps) sense haver de ser el portaveu principal.

MATERIAL

Propostes de fitxes de repte real (una per equip):

Repte	Context
Com aconseguim que el pati sigui un espai més inclusiu i menys segregat per gènere?	El pati del centre reprodueix dinàmiques de gènere: els nois ocupen els espais centrals i les noies queden als marges.
Com fem que els alumnes nous se sentin part del centre des del primer dia?	Cada any arriben alumnes nous que triguen mesos a integrar-se o no ho aconsegueixen mai.
Com reduïm el malbaratament d'aliments al menjador escolar?	Cada dia es llencen quantitats significatives de menjar mentre hi ha alumnat amb dificultats econòmiques al centre.
Com creem una xarxa d'apadrinament entre cursos diferents?	L'alumnat de cursos superiors té experiència i recursos que podria compartir amb els més joves, però no hi ha cap estructura que ho faciliti.
Com millorem la relació entre el centre i el barri?	El centre és poc conegut al barri i les famílies amb menys capital cultural se senten alienes al projecte educatiu.
Com aconseguim que les famílies amb menys recursos puguin participar en activitats extraescolars?	Les activitats extraescolars tenen un cost que no totes les famílies poden assumir, cosa que genera desigualtat d'oportunitats dins el mateix centre.

Notes per a les fitxes: els reptes estan triats perquè siguin reals i propers a l'experiència de l'alumnat, però prou oberts perquè cada equip pugui dissenyar propostes molt diferents. El docent pot substituir algun repte per un de específic del seu centre si resulta més significatiu per al context concret.

Plantilla d'entrada a la bitàcola — Sessió 5

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit dissenyant un projecte de canvi? (emocions, sensacions, descobriments sobre el meu sentit d'agència)
- Quin rol he pres a l'equip? (com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 6: Organització i resolució — Resoldre el caos

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 6 – Organització i resolució: Resoldre el caos
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Equips estables de 5-6 (repte) + gran grup (presentacions i dilema) + individual (bitàcola)
4. Objectius didàctics	Aproximar-se vivencialment a l'àmbit de l'organització i la resolució de problemes complexos. Dissenyar un pla d'actuació amb criteris, passos, responsabilitats i contingències. Reflexionar sobre la pròpia relació amb l'ordre, l'anàlisi i la gestió de la complexitat. Identificar el propi rol i sensacions en una tasca de tipus analític i organitzatiu. Registrar el procés viscut a la bitàcola personal.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA, comunicació lingüística i ciutadana (transversals, vegeu bloc introductori). Específica d'aquesta sessió: competència matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria (STEM): pensament sistèmic, identificació de variables interrelacionades, disseny de processos amb criteris de viabilitat.
6. Connexió amb el marc teòric	Kolb (1984): el disseny del pla és l'experiència concreta; la presentació i el contrast entre plans d'equips diferents activen l'observació reflexiva i la conceptualització abstracta. Law (2007): el contacte amb l'àmbit organitzatiu tanca la fase de sensing amb un àmbit sovint invisible però present a totes les professions. Savickas (2005): aquesta sessió treballa la dimensió de concern en la seva vessant més pràctica: pensar el futur com una seqüència de passos possibles, no com una destinació abstracta. És també el moment en què l'alumne pot fer una primera síntesi del seu autoconcepte global a través de la bitàcola. Hooley i Sultana (2016): el dilema qüestiona la invisibilitat social de les feines que sostenen els sistemes, connectant amb la perspectiva d'equitat i de reconeixement del treball no glamurós.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura Presentació breu de l'àmbit: "Avui visitem el món de l'organització i la resolució. No vol dir només gestió d'empreses o logística: vol dir qualsevol feina en què algú ha de fer que les coses funcionin quan hi ha massa variables alhora. Avui el repte és posar ordre on hi ha caos." S'introdueix la frase clau: resoldre el caos. 5-37 min · El repte 5-10 min: Cada equip rep una fitxa amb una situació complexa plena de variables interrelacionades. Llegeixen el cas i identifiquen: Quines són les variables principals? Quines depenen de les altres? Per on caldria començar? 10-30 min: L'equip dissenya un pla d'actuació: passos ordenats, responsabilitats assignades, criteris de decisió i com actuarien si alguna cosa falla. 30-37 min: Cada equip presenta el seu pla en 1-2 min. Els altres equips poden fer una pregunta breu.

	37-52 min · El dilema-bitàcola El docent planteja el dilema en gran grup (2 min): "Les feines d'organització són sovint invisibles: ningú s'hi fixa quan funcionen bé, només quan fallen. Per què es valoren menys que les creatives o les tècniques? Què té d'invisible la cura d'un sistema? I sense organització, és possible la llibertat?" La pregunta es deixa oberta, sense conclusió de grup. Cada alumne escriu individualment a la bitàcola durant 12-13 min (vegeu plantilla). 52-60 min · Tancament Dos o tres voluntaris comparteixen una idea o pregunta del seu registre. El docent tanca amb un missatge de preparació per al tancament: "La setmana que ve no explorarem cap àmbit nou. Tornarem a mirar tot el camí fet."
8. Recursos i materials	5-6 fitxes de situació complexa (una per equip), vegeu propostes sota. Full o document compartit per estructurar el pla d'actuació. Accés a la bitàcola digital des de l'aula. Pissarra o paper gran per escriure el dilema.
9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: durant el treball de repte, és probable que alguns equips s'encallin davant la complexitat de les variables. El docent pot ajudar a desbloquejar amb una pregunta: "Si haguéssiu de fer només una cosa primer, quina seria?" No cal que el pla sigui exhaustiu; cal que sigui coherent.
10. Producte i avaluació	De l'equip: pla d'actuació presentat oralment amb passos, responsabilitats i criteris. Individual: entrada a la bitàcola amb 4 elements (vegeu plantilla). Avaluació: vegeu criteris generals al bloc introductori.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: l'alumnat amb dificultats de pensament abstracte pot centrar-se en els tres primers passos del pla sense necessitat d'arribar a les contingències. El docent pot oferir una estructura simplificada: "Primer faríem X, després Y, i si això no funcionés, Z."

MATERIAL

Propostes de fitxes de situació complexa (una per equip):

Situació	Variables principals
Organitzar el sopar de final de curs per a 200 persones	Pressupost limitat, al·lèrgies i diversitat dietètica, mobilitat reduïda d'alguns assistents, espai a confirmar, voluntaris necessaris.
Una biblioteca pública ha rebut 5.000 llibres donats	Cal classificar-los, fer espai als prestatges actuals, decidir criteris per als que sobren i comunicar-ho als donants.
Dissenyar el sistema d'apadrinament entre nivells del centre	Criteris d'aparellament, freqüència de trobades, supervisió, gestió dels conflictes i avaluació de si funciona.

Coordinar el reciclatge del centre amb tots els grups	Recursos limitats, grups amb ritmes diferents, necessitat de seguiment i de comunicació dels resultats a tota la comunitat.
Organitzar una jornada de portes obertes al barri	Mostrar qui és el centre sense esgotar el personal docent, implicar l'alumnat, gestionar la comunicació externa i preveure imprevistos.
Gestionar l'arribada de 30 alumnes nouvinguts en un mes	Acollida lingüística, integració als grups, comunicació amb les famílies, coordinació entre tutors i serveis externs.

Notes per a les fitxes: les situacions estan triades per ser properes al món real de l'alumnat però prou complexes per requerir pensament sistèmic. Cap té una solució única: el valor és el procés de prioritització i de presa de decisions amb criteri.

Plantilla d'entrada a la bitàcola — Sessió 6

L'alumne escriu (12-13 min):

- Què he sentit organitzant una situació complexa? (emocions, sensacions, descobriments sobre la meva relació amb l'ordre i el caos)
- Quin rol he pres a l'equip? (com m'hi he sentit, què m'ha sortit naturalment, què m'ha costat)
- Què m'ha interpel·lat del dilema? (una reacció breu, sense necessitat de resposta correcta)
- Una pregunta que em queda (sobre mi, sobre l'àmbit o sobre el món)

Sessió 7: Tancament — De què vols formar part?

Camp	Contingut
1. Sessió i títol	Sessió 7 – Tancament: De què vols formar part?
2. Durada	60 minuts
3. Modalitat i agrupament	Individual (entrada de síntesi a la bitàcola) + equips estables (compartida en petit grup) + gran grup (tancament col·lectiu)
4. Objectius didàctics	Revisar el recorregut complet de la bitàcola i identificar els moments més significatius. Elaborar una síntesi narrativa personal del procés viscut al llarg del programa. Comparar la resposta a la pregunta-marc inicial amb la resposta actual, fent visible l'evolució. Compartir voluntàriament una part del recorregut propi amb el grup. Tancar el programa amb un sentiment de conclusió significativa, no de decisió forçada.
5. Competències curriculars (Decret 175/2022)	CPSAA: autoconeixement, regulació emocional, capacitat de reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge. Comunicació lingüística: expressió escrita narrativa en primera persona. Ciutadana: escolta activa i respecte en el tancament col·lectiu.

6. Connexió amb el marc teòric	Savickas (2005): l'entrada de síntesi materialitza la construcció narrativa del propi relat vocacional. L'alumne no descriu sessions sinó que es converteix en autor d'un relat sobre si mateix. Kolb (1984): la sessió és el moment de conceptualització abstracta de tot el cicle: l'alumne integra les experiències viscudes en un aprenentatge sobre si mateix. Marcia (1980) i Crocetti (2017): el tancament no demana compromís sinó que consolida l'exploració com a valor en si mateix, coherent amb l'estat de moratòria com a condició saludable a 1r d'ESO. Martínez i Arnau (2015): la bitàcola completa actua com a dossier d'apoderament: l'alumne pot veure el seu propi recorregut i reconèixer-se en ell. Castañeda i Adell (2013): la pregunta-marc "De què vols formar part?" situa el tancament en la perspectiva del lifelong i lifewide learning: no es tanca res, es posa una primera pedra.
7. Seqüenciació	0-5 min · Obertura El docent situa el to de la sessió: "Avui no explorem cap àmbit nou. Avui mirem enrere per veure fins on hem arribat. No us demano que decidiu res: us demano que observeu què heu descobert sobre vosaltres mateixos." 5-10 min · Relectura de la bitàcola Cada alumne rellegeix individualment totes les entrades de la seva bitàcola, des de la sessió 0 fins a la sessió 6. El docent garanteix silenci i temps real per a aquesta relectura. No és un tràmit: és el moment en què l'alumne es retroba amb el seu propi recorregut. 10-35 min · Entrada de síntesi Cada alumne escriu individualment l'entrada de síntesi a la bitàcola (vegeu plantilla). Té dues parts diferenciades: La primera mira enrere: de tots els mons explorats, en quins s'ha sentit més còmode, més desafiada, més curiosa o més perduda. No com a tria sinó com a descobriment sobre com és quan fa coses diferents. La segona mira endavant: respon de nou a la pregunta-marc "De què vols formar part?" i la compara amb la resposta de la sessió 0. No cal que la resposta hagi canviat; el valor és observar si ha canviat i per què. 35-50 min · Compartida en equip Dins l'equip estable, cada membre comparteix voluntàriament una cosa de la seva síntesi: un descobriment, una sorpresa, una pregunta que li queda. No hi ha obligació de llegir l'entrada completa ni d'explicar res que no es vulgui compartir. El docent circula pels equips sense intervenir. 50-58 min · Tancament col·lectiu Ronda en gran grup: cada alumne comparteix voluntàriament una sola cosa que s'emporta del recorregut. Pot ser una paraula, una frase, una imatge que ha dibuixat a la bitàcola o un gest. No cal explicació. El docent recull les aportacions sense comentar-les ni jerarquitzar-les. 58-60 min · Cloenda El docent tanca amb un missatge breu que reconegui el recorregut fet i deixi la porta oberta: "Heu après a preguntar-vos. Això no s'acaba aquí."
8. Recursos i materials	Bitàcola personal de cada alumne (totes les entrades anteriors han de ser accessibles). Accés individual als dispositius per rellegir i escriure a la bitàcola digital. Silenci i temps real per a la relectura i l'escriptura: aquesta sessió no necessita materials addicionals.

9. Rol del docent	Vegeu criteris generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: el docent ha de resistir la temptació de tancar amb una síntesi pròpia o un missatge "inspirador" llarg. El protagonisme és completament de l'alumnat. La cloenda ha de ser breu i deixar espai al silenci. Estar especialment atent durant la relectura: alguns alumnes poden connectar emocionalment amb el seu propi recorregut. L'acompanyament discret és suficient; no cal intervenir tret que hi hagi malestar evident.
10. Producte i avaluació	Individual: entrada de síntesi a la bitàcola amb les dues parts (mirada enrere i mirada endavant). Col·lectiu: tancament compartit en gran grup. Avaluació: aquesta sessió és el moment d'autoavaluació narrativa del programa. L'alumne compara el seu punt de partida amb el punt d'arribada; aquesta comparació la fa ell, no el docent. El docent observa la compleció de l'entrada de síntesi i la implicació en el tancament col·lectiu, però no avalua el contingut de la reflexió.
11. Adaptacions a la diversitat	Vegeu adaptacions generals al bloc introductori. Específic d'aquesta sessió: l'entrada de síntesi pot fer-se en format gràfic, oral o mitjançant paraules clau si l'expressió escrita és una barrera. El que importa és que l'alumne pugui fer la comparació entre el punt de partida i el punt d'arribada en el format que li resulti més accessible. La compartida en equip i el tancament col·lectiu són voluntaris: cap alumne ha de sentir pressió per exposar res que no vulgui compartir.

MATERIAL

Plantilla d'entrada de síntesi a la bitàcola — Sessió 7

Part 1: Mirada enrere

Rellegeix totes les teves entrades anteriors i respon:

- En quins mons t'has sentit més còmode o còmoda? Què creus que diu això de tu?
- En quins t'has sentit més perdut o perduda, més desafiada? Què creus que diu això de tu?
- Hi ha hagut algun moment, repte o dilema que t'hagi sorprès? Per què?
- Quin rol has pres habitualment als equips? Com et sents amb aquest rol?

Part 2: Mirada endavant

Torna a la teva primera entrada de la sessió 0 i rellegeix la teva resposta a la pregunta "De què vols formar part?". Ara respon-la de nou:

- La teva resposta ha canviat? En què?
- Si no ha canviat, per què creus que segueix igual?
- Quina pregunta et portes d'aquest recorregut que no tenies al principi?

Annex 12. Guia Docent

GUIA DOCENT – Programa d'orientació progressvia "Tastets"

Per a docents tutors de 1r d'ESO

Bloc 1: Què és aquest programa i per a què serveix

En què cosisteix

"Tastets" és un programa d'orientació professional adreçat a l'alumnat de 1r d'ESO. Al llarg de 8 sessions integrades a l'acció tutorial, l'alumnat explora sis àmbits professionals diferents a través de reptes cooperatius, reflexiona sobre com s'hi ha sentit i recull el seu procés en un quadern de bitàcola personal.

L'objectiu no és que l'alumnat decideixi res. Als 12-13 anys, demanar que es triï una vocació és prematur i contraproduent. L'objectiu és que cada alumne aprengui a preguntar-se, a explorar i a reconèixer-se en situacions diverses. La pregunta que vertebra tot el programa no és "Què vols ser de gran?" sinó "De què vols formar part?"

Per què a 1r d'ESO

L'orientació professional arriba habitualment als darrers cursos de l'ESO, quan l'alumnat ja ha tancat moltes portes sense adonar-se'n. Entre els 11 i els 14 anys, els adolescents descarten opcions de manera silenciosa i sovint inconscient, influïts per estereotips de gènere, de prestigi social i d'origen familiar. Intervenir a 1r d'ESO permet qüestionar aquests descartis abans que es cristal·litzin.

Què no és aquest programa

No és un test vocacional: no classifica l'alumnat ni assigna perfils professionals.

No és una unitat didàctica informativa sobre professions.

No és una activitat puntual: és un procés de vuit sessions amb continuïtat i progressió.

No requereix que el docent sigui especialista en orientació: requereix que acompanyi sense dirigir.

L'arc del programa

El programa segueix una progressió interna. Comença per l'àmbit més tangible i manipulatiu (tècnica i ofici) i avança cap a àmbits progressivament més relacionals, cognitius, expressius i decisionals. L'última sessió no explora cap àmbit nou: és el moment en què cada alumne mira enrere i fa la seva pròpia síntesi.

Sessió	Àmbit	Dimensió treballada
0	Punt de partida	Establir el punt de partida
1	Tècnica i ofici	Interessos
2	Cura i vincle	Valors
3	Ciència i recerca	Capacitats percebudes
4	Art i comunicació	Emocions
5	Lideratge i emprenedoria	Agència

6	Organització i resolució	Autoconcepte global
7	Tancament	Síntesi personal

Bloc 2: Què necessites per implementar el programa

Temps i espai

El programa consta de 8 sessions de 60 minuts cadascuna. Està dissenyat per implementar-se en el marc de l'hora de tutoria setmanal, de manera que el recorregut complet s'estén al llarg de 8 setmanes consecutives. Si el calendari del centre ho requereix, es pot distribuir en dues parts amb un màxim d'una setmana de pausa entre sessions: una interrupció més llarga trencaria la continuïtat del procés i dificultaria la connexió entre els àmbits explorats.

L'espai habitual de l'aula és suficient per a totes les sessions. No cal un espai especial ni cap configuració particular, tret de garantir que l'alumnat pugui treballar en equips de 5-6 persones amb una certa comoditat. La sessió 1 requereix una superfície on manipular materials; la sessió 4 pot beneficiar-se de tenir una mica més d'espai si algun equip tria una mini-performance com a format expressiu.

Dispositius i plataforma

El quadern de bitàcola és digital. Això requereix que cada alumne tingui accés a un dispositiu individual (Chromebook, portàtil o tauleta) durant les sessions. Si el centre no disposa de prou dispositius, el quadern pot funcionar en format paper sense perdre cap element essencial del programa, però es perden les possibilitats multimodals (àudio, imatge) que afavoreixen l'expressió de l'alumnat amb dificultats de lectoescriptura.

Pel que fa a la plataforma, el programa no prescriu cap eina concreta. Qualsevol plataforma que permeti crear un document personal, afegir entrades successives i incloure text, imatge i àudio és vàlida. Algunes opcions habituals als centres catalans: Google Sites, Canva, Book Creator o un document de Google Drive amb carpeta personal. El criteri de selecció ha de ser que l'alumnat hi tingui accés fàcil i que el docent pugui verificar que les entrades s'han completat sense necessitat de llegir-ne el contingut.

Equips i rols

Els equips s'estableixen a la sessió 0 i es mantenen estables al llarg de tot el programa. L'estabilitat és important: permet que l'alumnat desenvolupi una dinàmica de confiança dins l'equip que facilita la implicació en els reptes i la compartida posterior.

Cada equip té 5-6 membres. Dins cada equip, els rols rotatiu s'assignen a cada sessió de manera que tots els membres exerceixin rols diferents al llarg del programa. Els rols suggerits són:

- Coordinador/a: vetlla perquè l'equip avanci i gestiona els temps.
- Portaveu: presenta la proposta de l'equip al gran grup.
- Cronista: recull per escrit les idees principals del procés.
- Connector/a: identifica les connexions entre les idees de l'equip.

- Dinamitzador/a: assegura que tothom participa i ningú queda al marge.

Si l'equip és de 5 membres, el rol de connector/a i dinamitzador/a es poden fusionar. El docent pot ajustar els rols segons les necessitats del grup, però ha de garantir que la rotació és real: que cap alumne exerceixi sempre el mateix rol ni quedi sempre al marge.

Materials

La majoria de sessions no requereixen materials especials. Els únics materials específics són els de la sessió 1 (materials de construcció senzills i reciclables: paper, cartolina, tisores, cinta adhesiva, gomes elàstiques, palets, fil, clips) i els de la sessió 4 (materials de creació: retoladors, cartolina, materials reciclats, i eventualment tablets si es volen fer formats digitals). La resta de sessions només necessiten les fitxes de cas impreses o projectades i accés al quadern de bitàcola.

Preparació prèvia

Abans de cada sessió, el docent ha de fer tres coses: llegir la fitxa de sessió completa, preparar les fitxes de cas (impreses o en format digital projectat) i tenir els materials llestos. La sessió 0 requereix una preparació addicional: seleccionar i descarregar el vídeo de la veu inicial amb antelació per evitar problemes de connexió durant la sessió.

Bloc 3: El quadern de bitàcola i com fer-ne el seguiment

Què és el quadern de bitàcola

El quadern de bitàcola és l'element vertebrador del programa. No és un diari, ni un portafolis d'evidències, ni un instrument d'avaluació en el sentit convencional. És un espai personal on cada alumne recull, sessió a sessió, les seves reflexions sobre el procés viscut: com s'ha sentit, quin rol ha pres, què l'ha interpel·lat i quina pregunta li queda.

La metàfora de la bitàcola és intencionada: una bitàcola és el registre que fa un navegant del seu recorregut, no per ser jutjat sinó per saber on ha estat i cap a on va. En aquest programa, cada alumne és el navegant del seu propi procés d'autoconeixement.

Com s'estructura

El quadern té una entrada per sessió, sempre amb la mateixa plantilla de quatre preguntes:

- Què he sentit fent aquest repte?
- Quin rol he pres a l'equip?
- Què m'ha interpel·lat del dilema?
- Una pregunta que em queda.

La sessió 0 té una plantilla d'entrada diferent (punt de partida) i la sessió 7 té una plantilla de síntesi (mirada enrere i mirada endavant). Aquestes dues entrades emmarquen tot el recorregut i permeten a l'alumne comparar el punt d'inici amb el punt d'arribada.

El principi de confidencialitat

La confidencialitat del quadern és una condició no negociable del programa. El docent pot verificar que una entrada s'ha completat (observant que hi ha contingut) però no llegeix el contingut sense permís explícit de l'alumne.

Aquesta condició no és un detall tècnic: és el que fa possible l'escriptura autèntica. Si l'alumnat percep que el docent llegirà i avaluarà el que ha escrit, tendirà a escriure allò que creu que s'espera d'ell, no allò que realment pensa o sent. La confidencialitat és la condició per a la sinceritat, i la sinceritat és la condició per a l'autoconeixement real.

El docent ha d'anunciar aquesta condició explícitament a la sessió 0 i recordar-la sempre que calgui al llarg del programa.

Com fer el seguiment

El seguiment del quadern té tres nivells:

- Seguiment de compleció: el docent verifica, al final de cada sessió, que tots els alumnes han completat l'entrada. No llegeix el contingut: comprova que hi ha text, dibuix o àudio. Els alumnes que no hagin completat l'entrada durant la sessió tenen fins al començament de la sessió següent per fer-ho.
- Seguiment qualitatiu puntual: si un alumne vol compartir voluntàriament alguna cosa de la seva bitàcola amb el docent, aquest pot llegir-la i respondre-hi de manera breu i sense avaluar. Aquest seguiment sempre és a iniciativa de l'alumne, mai del docent.
- Seguiment global al tancament: a la sessió 7, cada alumne rellegeix tota la seva bitàcola i fa la seva pròpia síntesi. El docent no fa cap lectura global dels quaderns: l'autoavaluació narrativa la fa l'alumne, no el docent.

Què fer si un alumne no escriu

Hi ha alumnes que trobaran la bitàcola difícil o incòmoda. Les raons poden ser molt diverses: dificultats de lectoescriptura, resistència emocional, desconfiança en la confidencialitat o simplement que no saben per on començar.

En aquests casos, el docent pot oferir alternatives sense fer-ho explícit davant del grup: un dibuix, un esquema, paraules clau o una gravació d'àudio són entrades igual de vàlides que el text escrit. Si la resistència persisteix, el docent pot fer una breu conversa individual fora de l'aula per entendre què passa, sense forçar mai el contingut de la reflexió.

El que el docent no ha de fer mai és penalitzar la manca d'entrada ni llegir el quadern sense permís per "comprovar" si l'alumne té alguna dificultat. La confiança és el fonament del programa.

Bloc 4: Criteris metodològics del docent

Aquest bloc desenvolupa en clau pràctica els principis que guien el rol del docent al llarg de tot el programa. No són recomanacions generals sinó criteris concrets que afecten decisions que el docent prendrà a cada sessió.

1. No intervenir en les solucions

Durant el treball de repte, el teu rol és circular pels equips i estar disponible, no orientar ni validar les solucions. Si un equip et pregunta "Estem fent-ho bé?", la resposta és retornar la pregunta: "Quins criteris heu fet servir per decidir-ho?"

Intervenir en la solució tallaria el procés que és el veritable objectiu de l'activitat. No importa si el prototip és rudimentari, si la hipòtesi és poc sòlida o si la proposta de projecte és poc viable: importa que l'equip hagi pensat conjuntament i que cada alumne hagi tingut un rol actiu en el procés.

L'única excepció és quan un equip queda completament encallat i el bloqueig impedeix qualsevol avanç. En aquest cas, el docent pot fer una pregunta desblocadora: "Si haguéssiu de fer només una cosa primer, quina seria?" o "Quin és el problema més important que heu identificat?". La pregunta obre; no orienta cap a cap solució concreta.

2. Mantenir els dilemes oberts

Els dilemes estan dissenyats per no tenir resposta única. El teu rol quan els planteges és formular la pregunta amb claredat i sostenir-la, però no oferir la teva opinió ni conduir el grup cap a una conclusió.

En la pràctica, això vol dir resistir dues temptacions habituals. La primera és tancar el debat amb una síntesi: "Llavors estem d'acord que...". La segona és validar les respostes que s'acosten més a la teva posició i ignorar les que se n'allunyen. Totes dues tendències buiden el dilema de la seva funció.

Si el grup intenta tancar el debat massa ràpidament, retorna la pregunta: "Algú hi veu alguna cosa diferent?" o "Estem segurs que és tan senzill com sembla?". Si el grup es queda en silenci, dona temps: el silenci no és fracàs, és pensament.

Els dilemes no requereixen conclusió. Poden quedar oberts al final de la sessió: és precisament en aquest espai obert on l'alumne escriu a la bitàcola.

3. Garantir la confidencialitat de la bitàcola

Anuncia la confidencialitat a la sessió 0 i recorda-la sempre que l'alumnat escrigui. La fórmula pot ser tan senzilla com: "El que escriviu és vostre. Jo no ho llegiré tret que vosaltres m'ho demaneu."

Això implica que durant el temps d'escriptura a la bitàcola el docent no circula mirant les pantalles o els quaderns. Pot circular per l'aula per garantir que tothom escriu, però mantenint una distància que faci visible el respecte a la privacitat.

Si un alumne et demana que llegeixis la seva entrada, pots fer-ho i respondre-hi breument. La resposta ha de ser de reconeixement, no d'avaluació: "Gràcies per compartir-ho" o "Això que dius és interessant" són respostes adequades. "Molt bé" o "Podries haver aprofundit més" no ho són.

4. Marcar un to madur i no condescendent

L'alumnat de 1r d'ESO és capaç de pensar sobre qüestions complexes si el docent els dona crèdit per fer-ho. El to del programa no és infantil ni acadèmic: és el d'una conversa seriosa entre persones que es respecten.

En la pràctica, això vol dir evitar tres coses. La primera és simplificar els dilemes fins a buidar-los de complexitat: "Llavors la conclusió és que totes les feines són igual d'importants, oi?" La segona és validar totes les respostes per igual independentment de la seva solidesa: reconèixer que un argument

necessita més desenvolupament és coherent amb el to del programa, sempre des del respecte. La tercera és usar un vocabulari o uns exemples que l'alumnat visqui com a infantils o com a massa allunyats de la seva realitat.

5. Gestionar el temps amb flexibilitat i criteri

Cada sessió té una seqüenciació temporitzada, però els temps són orientatius. La regla general és que el temps de bitàcola (12-13 min) és innegociable: és el moment de síntesi individual i no s'ha de sacrificar per allargar el repte o les presentacions.

Si el repte s'allarga i cal ajustar, el que es pot escurçar és el temps de presentacions (reduint a 1 minut per equip) o el temps de debat del dilema en gran grup (passant directament a la bitàcola amb la pregunta escrita a la pissarra). El que no es pot eliminar és l'escriptura individual.

6. Cuidar els moments de tancament

El tancament de cada sessió (els últims 5-8 minuts) és un moment de regulació col·lectiva que sovint es descuida per manca de temps. Resisteix la temptació d'eliminar-lo quan el rellotge apreta.

El tancament no requereix que tothom parli: dos o tres voluntaris que comparteixen una paraula o una frase és suficient. El docent recull les aportacions sense comentar-les ni jerarquitzar-les i tanca amb una frase breu que reconegui el recorregut fet i anunciï la sessió següent. No cal un discurs: una frase és suficient.

7. Conduir la reflexió guiada al final de cada sessió

Els reptes i els dilemes generen experiències significatives, però l'impacte d'aquestes experiències en l'autoconeixement de l'alumnat no és automàtic: requereix un moment de presa de consciència guiada per part del docent. Abans que l'alumnat escrigui a la bitàcola, el docent pot formular una o dues preguntes breus en veu alta que ajudin a activar la metacognició: "Què ha estat diferent del que esperaves?", "Hi ha hagut algun moment en què t'has sorprès a tu mateix?" o "Quina connexió fas entre el que has viscut avui i com ets tu?". Aquestes preguntes no han de tenir resposta en gran grup: són un detonador per a l'escriptura individual posterior. El docent no ha d'esperar silenci ni resposta: formula la pregunta, deixa uns segons i convida l'alumnat a obrir la bitàcola.

Aquest moment de reflexió guiada no és opcional ni prescindible: és el que transforma l'experiència en aprenentatge. Ha de mantenir-se de manera sistemàtica al llarg de totes les sessions del programa, ja que és precisament la seva regularitat el que permet a l'alumnat desenvolupar progressivament la capacitat de mirar-se a si mateix amb distància i consciència.

Bloc 5: Orientacions per a l'atenció a la diversitat

Aquest bloc recull les orientacions per garantir que el programa és accessible per a tot l'alumnat. No es tracta d'adaptacions excepcionals per a casos concrets sinó de principis de disseny universal que afecten totes les sessions i tots els alumnes.

Diversitat d'expressió: la multimodalitat com a norma

El quadern de bitàcola accepta qualsevol format d'expressió: text escrit, dibuix, esquema, paraules clau, gravació d'àudio o vídeo. Aquesta flexibilitat no és una adaptació per a alumnes amb dificultats: és la norma del programa per a tothom.

En la pràctica, això vol dir que el docent ha d'anunciar explícitament a la sessió 0 que hi ha múltiples maneres vàlides d'expressar-se a la bitàcola, i recordar-ho sempre que calgui. Si només un alumne usa el format d'àudio i la resta usa text, aquest alumne pot sentir-se diferent o marcat. Si el docent normalitza la diversitat de formats des del principi, l'elecció del format deixa de ser una marca.

Diversitat lingüística: la llengua com a recurs, no com a barrera

La bitàcola accepta qualsevol llengua coneguda per l'alumne. Un alumne nouvingut pot escriure en la seva llengua d'origen si li resulta més accessible; un alumne bilingüe pot barrejar llengües si això li permet expressar-se amb més precisió.

Les fitxes de cas es poden llegir en parella amb suport lingüístic si algun alumne té dificultats de comprensió. El docent pot anticipar aquesta necessitat i organitzar el suport dins l'equip sense que calgui cap intervenció externa visible.

L'objectiu del programa és el pensament i la reflexió, no la correcció en una llengua concreta. Un alumne que reflexiona profundament sobre si mateix en la seva llengua d'origen està aconseguint exactament el que el programa es proposa.

Diversitat de ritmes: el procés per sobre del producte

Cap activitat es penalitza per quedar incompleta dins el temps de sessió. L'entrada a la bitàcola es pot completar a casa si cal. El prototip o la proposta d'equip pot quedar en fase d'esbós. El que importa és que l'alumne hagi participat en el procés, no que hagi acabat el producte.

En la pràctica, això vol dir que el docent ha de comunicar aquesta flexibilitat de manera explícita i natural, sense convertir-la en una concessió especial per a determinats alumnes. "Qui no hagi acabat, pot completar-ho a casa abans de dijous" és una frase adreçada a tothom, no a ningú en particular.

Diversitat funcional: ajustar el rol, no l'objectiu

Per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques, l'ajust principal és en el rol cooperatiu i en el format d'expressió, no en l'objectiu de la sessió. Un alumne amb dificultats de lectoescriptura pot assumir el rol de dinamitzador en lloc de cronista; un alumne amb dificultats manipulatives pot fer l'esbós digital en lloc del prototip físic; un alumne amb dificultats d'expressió oral pot ser el connector en lloc del portaveu.

Aquests ajustos han de fer-se de manera discreta i, sempre que sigui possible, en conversa prèvia amb l'alumne implicat. L'objectiu és que l'alumne participi activament en el procés sense que el format sigui una barrera, no que quedi al marge amb una tasca diferent i menys exigent.

Si el centre compta amb docent de suport o vetllador, la sessió d'orientació prèvia amb aquest professional és recomanable: conèixer el context de cada alumne permet anticipar les situacions i evitar improvisacions durant la sessió.

Diversitat emocional: estar atent sense intervenir en excés

Alguns casos i dilemes del programa poden connectar amb experiències personals de l'alumnat. Aquesta connexió és desitjable: significa que el programa és significatiu. Però cal distingir entre una connexió que enriqueix la reflexió i un malestar que necessita atenció.

Els senyals que indiquen que un alumne pot necessitar acompanyament individual són: retirada sobtada de l'activitat, resposta emocional intensa i desproporcionada al context, o expressió directa de malestar. En aquests casos, la prioritat és l'acompanyament discret per sobre del desenvolupament de la sessió.

El docent no ha de gestionar sol situacions de malestar emocional significatiu. Té present el protocol d'acompanyament emocional del centre i, si cal, deriva a l'orientador o orientadora del centre. El programa no és un espai terapèutic: és un espai educatiu que pren seriosament el benestar emocional com a condició per a l'aprenentatge.

Una nota sobre l'equitat com a principi de disseny

Les orientacions d'aquest bloc no són un afegit al programa sinó una expressió del seu nucli. El programa està dissenyat des de la convicció que una orientació que no és accessible per a tot l'alumnat no és orientació: és un privilegi. La gamificació cooperativa, la confidencialitat de la bitàcola, la multimodalitat i la flexibilitat de ritmes no són concessions a la diversitat sinó decisions de disseny que fan el programa millor per a tothom.

Annex 13. Qüestionari alumnat (avaluació d'impacte opcional)

El qüestionari consta de nou ítems distribuïts en tres dimensions: la percepció dels àmbits professionals i els estereotips associats, la percepció de les pròpies capacitats i l'obertura vocacional. S'utilitza una escala de quatre opcions (Gens / Poc / Bastant / Molt) sense punt mig, per evitar la tendència de l'alumnat a escollir la resposta central de manera automàtica, i amb un llenguatge accessible i proper per a alumnes de 12-13 anys.

Els ítems 1 i 3 estan formulats en sentit invers: una puntuació alta en el pre i baixa en el post indicaria un canvi positiu en la percepció d'estereotips vocacionals. La resta d'ítems estan formulats en sentit directe: una puntuació més alta en el post respecte al pre indicaria un impacte positiu del programa en l'autoconeixement i l'obertura vocacional de l'alumnat. La comparació pre-post permet detectar si el programa ha produït canvis en la percepció de l'alumnat, tot i que cal tenir present que es tracta d'un instrument complementari i opcional, i que els canvis d'actitud i percepció en un procés d'autoconeixement no sempre són lineals ni immediatament visibles.

Qüestionari d'avaluació de l'impacte - Programa "Tastets"

Respon amb sinceritat. No hi ha respostes correctes ni incorrectes. Les teves respostes són confidencials.

Marca amb una "X" la casella que indiqui el grau d'acord que estàs amb les següents afirmacions.

Escala de resposta: Gens / Poc / Bastant / Molt

Ítems	Grau d'acord			
Dimensió 1: Percepció dels àmbits professionals i estereotips	**Gens**	**Poc**	**Bastant**	**Molt**
1. Crec que hi ha professions que "no són per a mi" sense haver-les explorat mai.				
2. Penso que totes les professions tenen el mateix valor, independentment del prestigi social que tenen.				
3. Crec que el gènere d'una persona influeix en les professions a les quals pot dedicar-se.				
Dimensió 2: Percepció de les pròpies capacitats	**Gens**	**Poc**	**Bastant**	**Molt**
4. Sé quines activitats o tasques m'agraden fer quan tinc un repte davant.				
5. Soc capaç d'identificar en quines situacions em sento més còmode o còmoda.				
6. Conec algunes de les meves fortaleses i els meus punts de millora.				
Dimensió 3: Obertura vocacional	**Gens**	**Poc**	**Bastant**	**Molt**
7. Estic obert o oberta a explorar àmbits professionals que no havia considerat abans.				
8. Crec que el meu futur professional pot ser diferent del que m'imagino ara.				
9. Sento que tinc marge per decidir de què vull formar part en el futur.				

Nota per al docent: Els ítems 1 i 3 estan formulats en sentit invers: una puntuació alta en el pre i baixa en el post indicaria un canvi positiu en la percepció d'estereotips. La resta d'ítems estan formulats en sentit directe: una puntuació més alta en el post respecte al pre indicaria un impacte positiu del programa.