UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

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

Pujolàs Moret, Xènia. *L'orientació educativa a primària amb perspectiva de gènere : proposta d'acció tutorial coeducativa.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 46 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336917

under the terms of the CC BY-SA license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Treball de Final de Grau

L'orientació educativa a primària amb perspectiva de gènere: proposta d'acció tutorial coeducativa.

Autora: Xènia Pujolàs Moret

Tutor: Màrius Martinez Muñoz,

Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnosi Educacional

Grau: Educació Primària, Facultat de Ciències de l'Educació

Curs: 2025/2026

Data de lliurament: 01 de juny del 2026

Data de defensa: 23 de juny del 2026

Resum:

Aquest treball de fi de grau analitza la importància d'incorporar la perspectiva de gènere en l'orientació educativa a l'educació primària, posant el focus en l'acció tutorial com a espai clau per a l'acompanyament integral de l'alumnat. A partir d'una revisió teòrica i normativa (amb especial atenció al Projecte de decret d'orientació educativa (2025)) es posa de manifest l'existència de desigualtats de gènere en aspectes com el rendiment acadèmic, les expectatives i l'autoconcepte de l'alumnat, així com la necessitat de treballar-les des de les primeres etapes educatives.

Tanmateix, es detecta una mancança significativa de propostes pràctiques que permetin al professorat aplicar aquesta perspectiva en el seu dia a dia. Per aquest motiu, el treball desenvolupa una proposta de bones pràctiques coeducatives estructurada en dos nivells: accions a nivell de centre i accions d'acció tutorial a l'aula. Aquesta proposta es concreta en eines transferibles com una rúbrica de diagnosi dels espais, una guia de llenguatge inclusiu, una fitxa d'avaluació de materials i un instrument d'autoobservació docent.

Finalment, el treball destaca la importància de prendre consciència de la "ceguesa de gènere" present en moltes pràctiques educatives quotidianes, i defensa la coeducació com una responsabilitat col·lectiva i transversal que requereix un treball conscient, sostingut i compartit per tota la comunitat educativa.

Paraules clau: Orientació educativa, acció tutorial, educació primària, perspectiva de gènere, coeducació

Resumen:

Este trabajo de fin de grado analiza la importancia de incorporar la perspectiva de género en la orientación educativa en la educación primaria, poniendo el foco en la acción tutorial como espacio clave para el acompañamiento integral del alumnado. A partir de una revisión teórica y normativa (con especial atención al Proyecto de decreto de orientación educativa (2025)) se pone de manifiesto la existencia de desigualdades de género en aspectos como el rendimiento académico, las expectativas y el autoconcepto del alumnado, así como la necesidad de trabajarlas desde las primeras etapas educativas.

Sin embargo, se detecta una carencia significativa de propuestas prácticas que permitan al profesorado aplicar esta perspectiva en su día a día. Por este motivo, el trabajo desarrolla una propuesta de buenas prácticas coeducativas estructurada en dos niveles: acciones a nivel de centro y

acciones de acción tutorial en el aula. Esta propuesta se concreta en herramientas transferibles como una rúbrica de diagnóstico de los espacios, una guía de lenguaje inclusivo, una ficha de evaluación de materiales y un instrumento de autoobservación docente.

Finalmente, el trabajo destaca la importancia de tomar conciencia de la "ceguera de género" presente en muchas prácticas educativas cotidianas, y defiende la coeducación como una responsabilidad colectiva y transversal que requiere un trabajo consciente, sostenido y compartido por toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Orientación educativa, acción tutorial, educación primaria, perspectiva de género, coeducación

Abstract:

This undergraduate dissertation analyses the importance of incorporating a gender perspective into educational guidance at primary school level, focusing on tutorial action as a key space for the holistic support of students. Drawing on a theoretical and regulatory review (with particular attention to the Draft Decree on Educational Guidance (2025)) the work highlights the existence of gender inequalities in areas such as academic performance, expectations and students' self-concept, as well as the need to address them from the earliest stages of education.

However, a significant lack of practical proposals to help teachers apply this perspective in their daily practice is identified. For this reason, the work develops a proposal of coeducational good practices structured at two levels: whole-school actions and tutorial actions in the classroom. This proposal takes the form of transferable tools, including a space diagnosis rubric, an inclusive language guide, a materials evaluation checklist and a teaching self-observation instrument.

Finally, the work highlights the importance of raising awareness of the "gender blindness" present in many everyday educational practices, and argues that coeducation is a collective and cross-cutting responsibility that requires conscious, sustained and shared effort from the entire educational community.

Key words: Educational guidance, tutorial action, primary education, gender perspective, coeducation

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....5

1.1. Justificació del tema i rellevància de la perspectiva de gènere..... 5

1.2. Objectius generals i específics..... 5

1.3. Metodologia..... 6

1.4. Estructura del treball..... 6

2. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL..... 7

2.1. L'orientació educativa a educació primària.....7

2.2. La tutoria i l'acció tutorial en l'orientació.....8

2.3. Agents i rols en l'orientació educativa a primària.....9

2.3.1. Tutor o tutora.....9

2.3.2. Equip docent.....10

2.3.3. Equip directiu..... 10

2.3.4. Serveis d'orientació i EAP..... 11

2.3.5. Famílies i entorn..... 11

2.3.6. Alumnat (agent actiu)..... 11

2.4. Coeducació i perspectiva de gènere a l'escola..... 11

3. MARC CONTEXTUAL..... 13

3.1. Marc legal i normatiu general sobre orientació educativa i acció tutorial..... 13

3.2. Anàlisi del Projecte de decret d'Orientació Educativa (2025).....13

3.3. Desafiaments actuals de l'orientació a primària.....14

3.4. Diagnosi contextual: indicadors i evidències sobre gènere i educació a Catalunya... 15

3.4.1. Resultats en matemàtiques i àmbits STEM: evidències d'avaluació externa.... 15

3.4.2. Trajectòries i elecció d'estudis: segregació per branques..... 16

3.4.3. Evidències interpretatives: autoconcepte, estereotips i evolució de la bretxa....16

4. MARC PRÀCTIC: PROPOSTA DE PROGRAMA D'ACCIÓ TUTORIAL AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE.....17

4.1. Finalitat i destinataris..... 17

4.2. Fonaments pedagògics..... 17

4.3. Objectiu del programa i criteris d'aplicació..... 18

4.4. Bones pràctiques coeducatives dins l'acció tutorial..... 18

5. CONCLUSIONS..... 28

5.1. Síntesi i assoliment dels objectius..... 28

5.2. Reflexió crítica i aprenentatges..... 28

5.3. Aportacions, limitacions i projecció futura..... 29

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES..... 31

7. ANNEXOS..... 34

ANNEX 1: Fragments del Projecte de decret d'orientació educativa..... 34

1) FRAGMENT 1: Capítol 1, Article 3, Definicions..... 34

2) FRAGMENT 2: Capítol 2, Article 6, Àmbits de l'orientació educativa..... 35

3) FRAGMENT 3: Recomanacions lingüístiques de l'Institut Català de les Dones (2024)..... 35

ANNEX 2: Fragments del Real Decreto 157/2022..... 36

1) FRAGMENT 1: Artículo 13. Tutoría y orientación..... 37

ANNEX 3: Gràfics marc contextual..... 38

1) Figura 2. Rendiment en matemàtiques i en ciències (TIMSS 2023)..... 38

2) Figura 3. Diferències de puntuació per competències (PISA 2022)..... 38

3) Figura 4. Diferències de puntuació per competències, 6è primària 2019–2024..... 39

4) Figura 5. Ocupació per branca d'activitat i sexe, Catalunya 2023 (Institut Català de les Dones, 2024)..... 39

ANNEX 4: Materials del programa (fitxes, guies, recursos, activitats)..... 40

a) Rúbrica de diagnosi dels espais del centre amb perspectiva de gènere..... 40

b) Guia de l'ús inclusiu del llenguatge escolar..... 41

c) Fitxa d'avaluació de materials didàctics amb perspectiva de gènere..... 43

d) Instrument d'autoobservació de dinàmiques d'aula..... 44

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Justificació del tema i rellevància de la perspectiva de gènere

Dins les ciències de l'educació, la didàctica i l'organització escolar acostumen a tenir més protagonisme en la formació docent, però l'orientació educativa és igualment imprescindible perquè sosté l'acompanyament integral de l'alumnat en els àmbits personal, social, acadèmic i professional. A primària, aquest acompanyament és especialment rellevant, ja que és una etapa clau en la construcció de la identitat, l'aprenentatge d'habilitats socials i el desenvolupament d'hàbits d'aprenentatge.

En aquest marc, la perspectiva de gènere esdevé un element essencial per garantir la igualtat d'oportunitats i prevenir la reproducció d'estereotips que condicionen expectatives i trajectòries. Malgrat els avenços normatius, les dades continuen mostrant diferències en la tria d'estudis: les noies es concentren més en àmbits vinculats a la cura (Ciències de la Salut, 72,2%) i tenen menys presència en enginyeries i arquitectura (27%) (Institut Català de les Dones, 2024). En aquesta línia, el Projecte de decret d'Orientació Educativa (2025) situa la perspectiva de gènere i la coeducació com a eixos de l'orientació i atribueix aquesta responsabilitat a tot el professorat, en una visió transversal i col·lectiva pròpia d'un model d'escola inclusiva.

Aquest Treball Final de Grau neix de la necessitat d'entendre l'orientació educativa com una part central de la tasca docent, més enllà de l'ensenyament de continguts. Quan penso en un o una docent que m'hagi marcat, el record no es basa només en com explicava, sinó en la seva manera d'acompanyar: si s'interessava pels meus progressos, si atenia les meves necessitats, si cuidava les dinàmiques del grup i si mantenia contacte amb les famílies. Com a dona, he viscut també com els estereotips i la manca de referents poden condicionar interessos i decisions des de petites, fent que determinades opcions no s'explorin perquè "semblen de nens" i no "de nenes". Per tot això, considero especialment rellevant treballar la perspectiva de gènere des de l'educació primària, etapa on es construeixen identitats, autoconcepte i expectatives de futur.

1.2. Objectius generals i específics

Aquesta recerca es desenvolupa amb l'objectiu principal d'analitzar l'orientació personal, social, acadèmica i professional a l'educació primària des d'una perspectiva de gènere, a partir del marc teòric i normatiu vigent, per tal de dissenyar una proposta de programa d'acció tutorial que ofereixi orientacions i recursos pràctics al professorat per promoure pràctiques coeducatives, evitant la discriminació directa i indirecta de gènere.

Alguns dels objectius específics són:

1. Delimitar i conceptualitzar el significat de l'orientació educativa a primària, així com les seves finalitats i àmbits (personal, social, acadèmic i professional).
2. Diferenciar els conceptes de tutoria i acció tutorial, i descriure com es concreten com a via principal de desplegament de l'orientació dins el centre educatiu.
3. Identificar els principals desafiaments actuals de l'orientació a educació primària i concretar com aquests es vinculen amb la perspectiva de gènere.
4. Analitzar el marc legal i normatiu sobre orientació educativa i perspectiva de gènere, amb especial atenció al Projecte de decret d'Orientació Educativa (2025), i extreure'n implicacions per a la pràctica tutorial.
5. Elaborar un marc contextual a partir d'evidències sobre la perspectiva de gènere en l'educació, identificant necessitats i aspectes crítics rellevants per a l'orientació a primària.
6. Dissenyar una proposta de programa d'acció tutorial amb perspectiva de gènere, amb criteris d'aplicació, orientacions per al professorat i bones pràctiques coeducatives.

1.3. Metodologia

Aquest treball s'emmarca en un enfocament qualitatiu de caràcter documental, orientat a l'anàlisi de fonts teòriques, normatives i dades secundàries. Combina quatre eixos metodològics: (a) revisió teòrica, (b) anàlisi normativa, (c) elaboració d'un marc contextual a partir de dades i (d) disseny d'un programa d'acció tutorial amb perspectiva de gènere, a partir d'una anàlisi de contingut i una síntesi temàtica de la informació recollida.

1.4. Estructura del treball

Aquest treball s'organitza en cinc blocs. En primer lloc, el marc teòric i conceptual defineix l'orientació educativa a primària, n'explica els àmbits (personal, social, acadèmic i professional), diferencia tutoria i acció tutorial, descriu els agents implicats i introdueix la coeducació i la perspectiva de gènere com a eix transversal per garantir una orientació equitativa. En segon lloc, el marc contextual presenta el marc legal i normatiu, analitza el Projecte de decret d'orientació educativa (2025), aborda els desafiaments actuals de l'orientació a primària i incorpora una diagnosi amb indicadors i evidències sobre gènere i educació a Catalunya. En tercer lloc, el marc pràctic desenvolupa una proposta de programa d'acció tutorial amb perspectiva de gènere, amb orientacions i bones pràctiques transferibles al professorat. Finalment, el treball es tanca amb les conclusions, on es recullen les aportacions principals, les limitacions i les línies de futur.

2. MARC TEÒRIC I CONCEPTUAL

2.1. L'orientació educativa a educació primària

L'orientació educativa és una de les dimensions essencials de les ciències de l'educació i és imprescindible durant tot el procés d'escolarització, ja que tot infant té dret a ser orientat per al seu desenvolupament global al llarg del seu recorregut escolar. Des d'una perspectiva acadèmica àmpliament compartida, l'orientació es defineix com "un procés d'ajuda continu, adreçat a totes les persones i en tots els seus aspectes, amb l'objectiu de potenciar el desenvolupament humà al llarg de tota la vida" (Bisquerra, 1998, citat a Sanchiz, 2008, p. 21). Aquest procés, com assenyala Sanchiz (2008), implica de manera coordinada el professorat, l'alumnat, les famílies i la comunitat educativa com a agents corresponsables, i no pot quedar reduït a intervencions puntuals.

En el cas de l'educació primària, l'orientació adquireix un caràcter especialment rellevant, ja que és una etapa clau en la construcció de la identitat, l'adquisició d'habilitats socials i el desenvolupament d'hàbits d'aprenentatge. En aquest sentit, l'orientació no s'ha d'associar únicament a les futures decisions acadèmiques, sinó que ha de tenir un caràcter preventiu i formatiu, que ajudi l'alumnat a conèixer-se, a relacionar-se i a aprendre millor (Sanchiz, 2008). Aquesta orientació preventiva és particularment important a primària, perquè permet anticipar-se a les dificultats i evitar que es consolidin expectatives limitadores sobre les pròpies capacitats, especialment quan es treballa des d'una perspectiva de gènere.

L'orientació educativa es desplega en quatre grans àmbits: personal, social, acadèmic i professional (vegeu Annex 1). A educació primària, l'orientació professional no s'ha d'entendre com una decisió immediata sobre què vols "ser de gran", sinó com l'inici d'un procés en què l'alumnat va construint interessos, referents i expectatives sobre el seu futur. Cal destacar la rellevància d'incorporar aquesta dimensió professional a primària des de la perspectiva de gènere. La teoria de la *circumscription and compromise* explica que, des de la infància, els i les infants poden començar a limitar aspiracions i a descartar ocupacions en funció d'estereotips (per exemple, "feines de nens" o "feines de nenes"), fet que reforça la necessitat d'una orientació i una acció tutorial coeducatives que ampliïn possibilitats i evitin expectatives limitadores. (Gottfredson, 1996).

En segon lloc, l'orientació personal aborda els aspectes relacionats amb l'autoconeixement i la construcció de la identitat, incloent-hi el benestar emocional, les actituds, els valors i l'autoestima (Sanchiz, 2008). A primària, aquest àmbit és especialment rellevant per reforçar un autoconcepte

positiu en l'infant i prevenir l'aparició d'etiquetes i expectatives limitadores, sobretot quan es treballa des d'una perspectiva de gènere.

En tercer lloc, l'orientació social posa el focus en el desenvolupament d'habilitats interpersonals i la convivència positiva: en el context escolar, això implica treballar la cohesió del grup classe, la gestió de conflictes i la creació d'entorns segurs i respectuosos on l'alumnat pugui participar en condicions d'equitat (Sanchiz, 2008).

Finalment, l'orientació acadèmica s'ocupa de l'acompanyament de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, incidint en l'autoestima acadèmica, la motivació i els hàbits d'estudi. Aquesta ajuda a evitar que les dificultats puntuals es converteixin en veure's incapaços (Sanchiz, 2008).

Cal destacar que aquests quatre àmbits no operen de manera aïllada: el benestar personal influeix en la motivació per aprendre; les relacions socials i el clima d'aula condicionen la participació i el rendiment; i l'èxit acadèmic pot reforçar l'autoestima i la vinculació escolar. Per això, Sanchiz (2008) concep l'orientació com un procés integral que requereix treballar-se diàriament a l'escola amb accions coherents i sostingudes en el temps, i que implica tots els agents de la comunitat educativa.



Figura 1. Àmbits de l'orientació educativa. Font pròpia.

2.2. La tutoria i l'acció tutorial en l'orientació

Tot i que sovint es confonen, tutoria i acció tutorial tenen funcions diferenciades. Seguint Olmos Rueda (2020), l'orientació constitueix el marc general, i, mentre que la tutoria i l'acció tutorial en són formes de concreció en el dia a dia escolar. L'acció tutorial seria, així, una dimensió especialment "pròxima" dins del marc orientador perquè posa el focus en l'acompanyament educatiu i personal, i la tutoria seria una eina clau per concretar aquest acompanyament amb l'alumnat. D'aquesta manera, la diferència no és només terminològica, sinó funcional: l'orientació estableix el paraigua general, l'acció tutorial organitza i articula actuacions educatives de centre, i la tutoria concreta aquest suport a través del vincle, el seguiment i la relació educativa (Olmos Rueda, 2020).

La tutoria es concep com un espai d'acompanyament directe i proper, amb una atenció personalitzada en què el o la docent referent escolta i acompanya l'alumnat en les dimensions personal, social, acadèmica i professional, i actua com a pont amb les famílies (Sanchiz, 2008; Olmos Rueda, 2020). L'acció tutorial, en canvi, és el conjunt d'actuacions planificades que el centre organitza

per garantir una línia orientadora comuna, i és una responsabilitat compartida per tot l'equip docent, no únicament pel tutor o tutora (Sanchiz, 2008). Aquest marc s'articula a través del Pla d'Acció Tutorial (PAT), document que recull i ordena les actuacions tutorials del centre, que ha de ser realista, flexible, col·laboratiu i avaluable (Olmos Rueda, 2020).

Per tant, la tutoria és la peça central de l'acció tutorial, i l'acció tutorial és el que evita que la tutoria quedi reduïda a intervencions puntuals o improvisades.

2.3. Agents i rols en l'orientació educativa a primària

Cal entendre l'orientació educativa com un procés integral, és a dir, assumir que no recau en una sola figura, sinó que és una responsabilitat compartida entre tots els agents implicats en el centre educatiu que acompanyen l'alumnat. En aquest sentit, Sanchiz (2008) assenyala que la intervenció orientadora ha d'implicar de manera coordinada el professorat, l'alumnat, les famílies i la comunitat, i que la seva eficàcia depèn precisament d'aquesta coordinació entre equips, evitant que les actuacions quedin fragmentades o depenguin d'iniciatives individuals.

A continuació es descriuen els agents principals i les seves funcions en el desplegament de l'orientació a educació primària.

2.3.1. Tutor o tutora

El tutor o tutora és la figura docent de referència del grup classe i un agent clau en la concreció de l'orientació a primària. Des d'un enfocament acadèmic, manté un vincle continuat amb l'alumnat, en fa un seguiment personalitzat i coordina actuacions per garantir coherència educativa, tot fent de pont amb les famílies (Antonio Mora, 2016; Olmos Rueda, 2020).

Una funció especialment rellevant és la tutoria individual, com a espai d'escolta i acompanyament directe per detectar necessitats i acordar estratègies de millora, donant sentit a l'orientació com un procés continuat i no com una actuació puntual (Olmos Rueda, 2020).

Al dia a dia, el tutor o tutora promou la cohesió del grup, manté un seguiment global del progrés de cada infant (acadèmic i socioemocional), estableix una comunicació amb les famílies i es coordina amb l'equip docent mitjançant reunions i acords comuns (criteris, convivència i suports), evitant missatges contradictoris (Olmos Rueda, 2020).

Finalment, el tutor o tutora també exerceix un paper clau en la detecció primerenca de necessitats i en l'activació de suport quan cal. A partir del seguiment i de la coordinació docent, pot

identificar indicadors de dificultat (emocional, relacional o d'aprenentatge) i, amb criteris compartits i consensuats amb l'equip docent, impulsar la derivació o consulta a l'EAP quan la situació requereixi assessorament psicopedagògic o mesures més específiques (Antonio Mora, 2016; Olmos Rueda, 2020).

2.3.2. Equip docent

Més enllà del tutor o tutora, l'orientació educativa a primària requereix una mirada de centre basada en la corresponsabilitat. Això implica que l'orientació i l'acció tutorial no són una tasca individual, sinó una funció compartida per tot l'equip docent, ja que el dia a dia de l'aula condiciona el benestar, l'aprenentatge i la participació de l'alumnat. En aquest sentit, Olmos Rueda (2020) destaca que l'orientació es concreta en diferents nivells i que, per ser efectiva, necessita coherència i coordinació entre docents, evitant que les actuacions quedin fragmentades o depenguin només de la iniciativa individual del tutor o tutora.

A la pràctica, entenc que el paper de l'equip docent en l'orientació es concreta en tres grans aspectes (Olmos Rueda, 2020):

1) Coherència pedagògica: establir criteris pedagògics comuns (expectatives, metodologies, avaluació i clima d'aprenentatge)
2) Dimensió relacional: sostenir una bona convivència, construir un entorn segur i inclusiu (gestió de conflictes, participació i reforç)
3) Dimensió resposta educativa: fer una detecció i resposta educativa de manera coordinada, compartint observacions i acordant mesures de suport.

Aquest treball col·lectiu es vehicula a través de reunions de coordinació i canals estables de comunicació. És especialment rellevant que l'equip docent estableixi criteris compartits quan cal activar recursos específics (per exemple, mesures de suport dins l'aula, adaptacions metodològiques o la consulta a serveis especialitzats), garantint una intervenció coherent i sostinguda en el temps. D'aquesta manera, l'equip docent esdevé un agent fonamental per desplegar una orientació integral, ja que articula el dia a dia educatiu amb l'acció tutorial planificada (Antonio Mora, 2016; Olmos Rueda, 2020).

2.3.3. Equip directiu

L'equip directiu és responsable que l'orientació esdevingui una línia de centre coherent i no depengui d'iniciatives puntuals: impulsa i dona coherència al PAT, garanteix temps i espais de

coordinació i treball col·lectiu i promou una cultura de corresponsabilitat. La direcció contribueix a integrar aquesta orientació en una visió inclusiva i transversal del centre, en coherència amb el marc institucional (Olmos Rueda, 2020).

2.3.4. Serveis d'orientació i EAP

Els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) complementen la tasca docent aportant una mirada especialitzada davant necessitats educatives específiques, assessorant el centre i orientant les famílies. El seu suport s'articula de manera coordinada amb el tutor o tutora i l'equip docent, aportant una mirada especialitzada per ajustar mesures i suports i afavorir el benestar i el progrés de l'alumnat (Olmos Rueda, 2020).

2.3.5. Famílies i entorn

La relació família-escola ha de ser estable i bidireccional: les famílies aporten informació clau sobre el context de l'infant i poden reforçar des de casa les actuacions del centre. Aquesta comunicació facilita el seguiment i permet acordar actuacions coherents quan apareixen dificultats o es vol potenciar algun aspecte del desenvolupament personal, social o acadèmic (Antonio Mora, 2016). Quan cal, també s'hi incorporen recursos de l'entorn comunitari per garantir una resposta més global i inclusiva (Olmos Rueda, 2020).

2.3.6. Alumnat (agent actiu)

L'alumnat no és destinatari passiu sinó agent actiu del seu propi procés. Orientar no és només "ajudar" des de fora, sinó crear condicions perquè l'alumnat desenvolupi autoconeixement, autonomia i participació, donant-li veu i oferint referents diversos lliures d'estereotips de gènere (Olmos Rueda, 2020). Olmos Rueda (2020) concep l'orientació i l'acció tutorial com un procés continuat d'acció i reflexió, que s'ha de concretar en actuacions properes i sostingudes en el temps.

2.4. Coeducació i perspectiva de gènere a l'escola

Seguint Subirats (2016), la coeducació s'entén com un enfocament educatiu que va més enllà de la convivència entre sexes: implica garantir la igualtat real d'oportunitats, posar en valor les experiències de dones i homes en igualtat de drets i, alhora, combatre activament els estereotips sexistes i les discriminacions derivades del sexe, l'orientació sexual, la identitat o l'expressió de gènere. Des d'aquesta definició, la coeducació no és una activitat puntual, sinó un enfocament transversal que interpel·la la cultura escolar, les pràctiques docents i l'organització del centre.

En aquesta línia, La coeducació a Catalunya. Pràctiques de referència i reptes planteja la coeducació com un model educatiu transformador que introdueix la perspectiva de gènere al centre i requereix una mirada crítica sobre com l'escola pot reproduir desigualtats. Això implica actuar sobre els mecanismes que sostenen estereotips i discriminacions, i revisar cultura escolar, materials, relacions i organització (Agud Morell et al., 2021).

Un concepte clau per entendre per què la coeducació sovint no s'implementa amb profunditat és la "ceguesa de gènere", és a dir, la dificultat de detectar desigualtats en les pràctiques quotidianes. L'informe recull que aquesta ceguesa es vincula al nivell de formació del professorat i a la capacitat d'identificar mecanismes educatius hegemònics que generen desigualtat; com a contraposició, es parla de diferents nivells de consciència de gènere (legitimadora, de resistència i crítica), que impliquen graus diferents de revisió i compromís transformador (Rifà, 2018; Colás & Jiménez, 2006, citats a Agud Morell et al., 2021). Això és especialment rellevant per a l'acció tutorial: si el centre no "veu" els estereotips en les dinàmiques d'aula, en els referents o en les expectatives, difícilment podrà orientar l'alumnat d'una manera realment equitativa.

Per concretar la perspectiva de gènere a l'escola, l'informe proposa una lectura multidimensional (qui/què/com/on), que ajuda a no reduir la coeducació a activitats puntuals. Aquesta mirada permet situar, d'una banda, qui implementa i sosté el canvi (equip docent, tutoria, equip directiu), i de l'altra, què es treballa (continguts i referents), com (metodologies, participació, relacions i clima) i on (espais físics i simbòlics com aula, pati, lavabos o passadissos).

Finalment, l'informe destaca que la tutoria és sovint l'espai més utilitzat pels centres per introduir continguts sobre gènere i feminismes, però també adverteix que pot acabar convertint-se en "l'espai on s'hi posa tot" i, per tant, que el gènere pot quedar diluït si no hi ha planificació. En aquest sentit, s'identifiquen dues maneres d'enfocar la coeducació a les tutories: (a) activitats puntuals que depenen de la voluntat del tutor o tutora o de situacions emergents, i (b) centres que disposen d'un Pla d'Acció Tutorial específic o d'una planificació gradual per cursos, que garanteix continuïtat i coherència (Agud Morell et al., 2021). Aquesta idea enllaça amb el marc pràctic del treball: perquè la coeducació sigui una línia real d'orientació i acció tutorial, necessita estructura, seqüenciació i materials transferibles.

3. MARC CONTEXTUAL

3.1. Marc legal i normatiu general sobre orientació educativa i acció tutorial

El marc normatiu estableix l'orientació educativa i l'acció tutorial com a elements integrats al sistema educatiu i vinculats al desenvolupament integral de l'alumnat. A nivell estatal, el Real Decreto 157/2022, que regula l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació primària, incorpora la tutoria i l'orientació com a part del procés educatiu i com a suport a l'acompanyament personal, social, acadèmic i professional de l'alumnat al llarg de l'etapa. A més, fa una clara menció de fomentar el respecte mutu i la cooperació entre iguals (vegeu Annex 2), amb especial atenció a la igualtat de gènere (Real Decreto 157/2022, 2022).

A Catalunya, el Departament d'Ensenyament ha situat l'orientació i l'acció tutorial com una funció transversal i compartida que implica el conjunt del professorat i els equips educatius, i que necessita coordinació per evitar actuacions fragmentades. En aquest sentit, el document institucional *L'orientació educativa i l'acció tutorial al llarg i en cada una de les etapes educatives i ensenyaments* reforça la idea que l'orientació es concreta de manera coherent a través de la tutoria i de l'acció tutorial, com a línia de centre, i que requereix planificació i coordinació entre agents (Departament d'Ensenyament, 2018).

Aquest marc general justifica l'anàlisi específica del Projecte de Decret d'Orientació Educativa (2025), ja que actualitza el model d'orientació a Catalunya i concreta els reptes i línies d'actuació prioritàries.

3.2. Anàlisi del Projecte de decret d'Orientació Educativa (2025)

El Projecte de decret (2025) conceptualitza l'orientació com un procés continuat i integral que ha d'acompanyar l'alumnat al llarg de les diferents etapes, i en destaca la concreció dins del centre a través de la tutoria i l'acció tutorial. Des d'aquesta mirada, l'orientació no queda limitada a l'àmbit acadèmic, ja que integra dimensions personals i socials i situa l'acompanyament com a condició per garantir el progrés i el benestar de l'alumnat. A nivell organitzatiu, insisteix en la corresponsabilitat de tots els agents educatius (tutoria, equip docent, equip directiu i serveis educatius) per desplegar una orientació planificada i sostinguda, evitant respostes improvisades. Així, el projecte de decret no només descriu els reptes (desenvolupats al següent apartat 3.3), sinó que estableix un marc per orientar la planificació i la coordinació de les intervencions, fet que legitima la necessitat de propostes aplicades com la d'aquest treball (Departament d'Educació i Formació Professional, 2025).

3.3. Desafiaments actuals de l’orientació a primària

L’orientació educativa a primària s’enfronta avui a un escenari més complex que en dècades anteriors, perquè ja no es tracta només d’“ajudar a estudiar millor” o de resoldre incidències puntuals, sinó de sostenir un acompanyament integral (personal, social i acadèmic) en contextos canviants.

El Projecte de decret d’orientació educativa (2025) planteja que l’orientació, com a procés d’acompanyament, ha d’assumir els grans reptes que avui té el sistema educatiu. En concret, hi inclou actuacions per a la promoció del benestar, la millora de la convivència, l’acompanyament amb perspectiva de gènere i interseccional, la igualtat i la no-discriminació, l’erradicació de les violències, la prevenció de l’absentisme i l’abandonament i la incorporació de la perspectiva de l’emergència climàtica en l’orientació educativa (Departament d’Educació i Formació Professional, 2025).

En concret, el projecte de decret vincula l’orientació a actuacions de benestar (emocional, hàbits saludables i prevenció de conductes addictives; art. 19) i a la convivència positiva (mediació, educació socioemocional i enfocament restauratiu; art. 20). També hi incorpora l’acompanyament amb perspectiva de gènere i interseccional, com a eix transversal (art. 21), i estableix la necessitat de prevenir, detectar i intervenir davant diferents formes de violència, incloent situacions en entorns digitals (art. 22). A més, considera prioritària la prevenció de l’absentisme i l’abandonament mitjançant detecció primerenca i actuació coordinada entre agents (arts. 23-24), i incorpora l’“orientació verda” per connectar projectes vitals amb l’impacte de l’emergència climàtica (art. 25) (Departament d’Educació i Formació Professional, 2025).

Aquests reptes també s’alineen amb marcs internacionals com l’Agenda 2030, que situa l’educació inclusiva i equitativa (ODS 4) i la igualtat de gènere (ODS 5) com a objectius clau, i reforça la necessitat de centres educatius segurs i basats en el bon tracte i la convivència (ODS 16). En aquest sentit, l’orientació a primària adquireix un paper preventiu i formatiu, perquè contribueix a construir benestar, convivència i expectatives sense estereotips des de les primeres etapes.

Finalment, des d’una mirada acadèmica, Olmos Rueda (2020) remarca que aquests reptes no es poden abordar amb actuacions aïllades, sinó amb una acció tutorial integrada en el funcionament del centre, amb estructura, coordinació i continuïtat.

3.4. Diagnosi contextual: indicadors i evidències sobre gènere i educació a Catalunya

Aquest apartat presenta una diagnosi breu però informativa sobre la situació actual del gènere en l'educació a Catalunya, a partir de tres fonts principals: (a) dades de rendiment i competències (TIMSS, PISA i avaluacions del Departament), (b) indicadors de trajectòries i elecció d'estudis, i (c) evidències de recerca que ajuden a interpretar per què les diferències de gènere no s'expliquen només pel rendiment, sinó també per expectatives, autoconcepte i estereotips. L'objectiu és oferir un marc contextual que justifiqui la necessitat d'una orientació i una acció tutorial amb perspectiva de gènere des de les primeres etapes.

Les dades es presenten de manera detallada a l'Annex 3.

3.4.1. Resultats en matemàtiques i àmbits STEM: evidències d'avaluació externa

Les avaluacions externes aporten informació rellevant per observar possibles diferències de gènere en competències vinculades a l'àmbit STEM. En primer lloc, els resultats de TIMSS 2023 a 4t de primària indiquen una diferència de rendiment en matemàtiques (vegeu Annex 3, Figura 2) a favor dels nens (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2024a). Més enllà de la puntuació global, TIMSS també permet analitzar la distribució per nivells de rendiment, fet que és útil per veure si les diferències es concentren sobretot en els nivells alts o en els nivells baixos.

En canvi, en ciències la diferència és més petita o inexistent, fet que convida a matisar que la bretxa no és homogènia dins l'àmbit STEM i que pot variar segons la competència avaluada (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2024a).

Per ampliar la mirada més enllà de primària, els resultats de PISA 2022 a 15 anys permeten observar la trajectòria en una etapa on ja comencen a pesar més les expectatives i les decisions de futur. A Catalunya, PISA (vegeu Annex 3, Figura 3) mostra una diferència reduïda en matemàtiques (+3 punts a favor dels nois) i una diferència molt marcada en comprensió lectora (-34 punts, a favor de les noies). En canvi, la competència científica apareix pràcticament igualada a Catalunya, amb una diferència mínima (-3 punts). Si ampliem la mirada a nivell d'Espanya, s'observa que les noies superen els nois també en competència científica (-5 punts).

Finalment, per connectar aquesta evidència amb l'etapa de primària, es poden incorporar dades de l'avaluació de final d'etapa a 6è on, en general, les nenes puntuen millor en competències lingüístiques, mentre que en matemàtiques els nens obtenen millors resultats (vegeu Annex 3, Figura

4), i en ciència/tecnologia/enginyeria les diferències són molt petites (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2024c).

En conjunt, aquestes evidències apunten que les diferències de rendiment existeixen en alguns àmbits, però no sempre són extremes ni iguals en totes les competències. Per això, una diagnosi amb perspectiva de gènere necessita complementar el rendiment amb indicadors de trajectòries i d'elecció d'estudis.

3.4.2. Trajectòries i elecció d'estudis: segregació per branques

Un segon indicador clau per analitzar la perspectiva de gènere en educació és la manera com es distribueixen dones i homes en diferents itineraris formatius, especialment en etapes postobligatòries i universitàries, on la segregació per branques continua sent molt visible: les dones tenen una presència majoritària en àmbits vinculats a la cura i a les ciències socials, mentre que la seva presència disminueix de manera significativa en branques tecnològiques. Segons dades, a Catalunya, el curs 2021–2022 les dones representaven el 72,2% en graus de Ciències de la Salut, el 66,5% en Arts i Humanitats i el 61,2% en Ciències Socials i Jurídiques; en canvi, baixen fins al 27% a Enginyeria i Arquitectura (Institut Català de les Dones, 2024). Vegeu Annex 3, Figura 5.

Aquestes dades reforcen que la tria d'estudis no depèn només del rendiment, sinó també de factors com expectatives, estereotips i referents. Per això, l'orientació a primària és important com a tasca preventiva: contribueix a ampliar interessos i possibilitats abans que aquestes trajectòries quedin condicionades.

3.4.3. Evidències interpretatives: autoconcepte, estereotips i evolució de la bretxa

Per completar la diagnosi, és útil incorporar una breu mirada de recerca que ajudi a entendre per què les desigualtats de gènere no es manifesten només en el rendiment, sinó també en la percepció de competència i les expectatives. Estudis com el de Räsänen et al. (2021) mostren que les diferències en habilitats numèriques varien segons l'edat i el tipus de tasca, la qual cosa indica que el rendiment és un fenomen complex que no s'explica amb una única variable.

En aquesta línia, l'efecte Pigmalió (Rosenthal & Jacobson, 1968) evidencia que les expectatives docents influeixen directament en el desenvolupament de l'alumnat i que, quan estan condicionades per estereotips de gènere, acaben afectant l'autoconcepte i les aspiracions des de ben petits. Treballar l'autoconcepte, la confiança i els referents des de primària no és, per tant, un afegit, sinó una condició per garantir trajectòries més equitatives.

4. MARC PRÀCTIC: PROPOSTA DE PROGRAMA D'ACCIÓ TUTORIAL AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE

4.1. Finalitat i destinataris

La finalitat d'aquesta proposta de programa d'acció tutorial amb perspectiva de gènere és incorporar la coeducació com a eix transversal en el funcionament quotidià de qualsevol centre educatiu, evitant un enfocament basat en intervencions puntuals. Es pretén garantir una educació que promogui la igualtat real d'oportunitats, la construcció d'identitats lliures d'estereotips i el desenvolupament integral de tot l'alumnat.

Aquesta proposta s'emmarca dins la funció orientadora de l'educació primària, entesa com un procés continu d'acompanyament en els àmbits personal, social, acadèmic i professional. Així, la incorporació de la perspectiva de gènere es planteja com una dimensió imprescindible per afavorir trajectòries educatives més equitatives i ampliar les expectatives i possibilitats de l'alumnat des de les primeres etapes.

Pel que fa als destinataris, el programa s'adreça, en primer lloc, a l'alumnat d'educació primària, com a principals beneficiaris d'aquesta acció educativa. Tanmateix, la seva implementació implica de manera directa tot el professorat del centre, ja que la coeducació requereix una actuació coherent i compartida per part de l'equip docent. Finalment, també es considera la participació de les famílies i de la comunitat educativa, com a agents clau en la consolidació d'una cultura coeducativa que transcendeixi l'aula.

4.2. Fonaments pedagògics

Aquesta proposta parteix d'una concepció de la coeducació com un model educatiu transversal que integra la perspectiva de gènere en totes les dimensions de la vida escolar, més enllà de continguts puntuals. Això implica revisar les pràctiques educatives, les relacions, els materials i l'organització del centre per identificar i superar possibles desigualtats.

En aquest marc, l'acció tutorial esdevé un espai clau per a l'acompanyament continu de l'alumnat, especialment en la construcció de l'autoconcepte, les expectatives i les relacions socials. La proposta adopta una mirada preventiva pròpia de l'orientació a primària, amb l'objectiu de detectar i treballar els estereotips de gènere de manera precoç.

Finalment, es considera que la coeducació només és efectiva si es desplega de manera transversal i coordinada a nivell de centre, integrant tant la pràctica docent com la cultura escolar.

4.3. Objectiu del programa i criteris d'aplicació

L'objectiu principal del programa és integrar la perspectiva de gènere en l'acció tutorial i en la pràctica educativa quotidiana per tal de promoure una educació coeducativa, inclusiva i lliure d'estereotips.

Per tal de garantir l'eficàcia del programa, es plantegen els següents criteris d'aplicació:

Transversalitat	La perspectiva de gènere s'ha d'integrar en totes les àrees, espais i moments de la vida escolar, evitant que quedi reduïda a accions puntuals.
Continuïtat	Les accions han de tenir un caràcter sostingut en el temps, formant part del funcionament habitual del centre i del Pla d'Acció Tutorial.
Reflexivitat docent	El professorat ha de revisar de manera crítica les seves pròpies pràctiques, expectatives i creences per evitar la reproducció inconscient d'estereotips.
Participació	Cal implicar activament l'alumnat, les famílies i la comunitat educativa en el desenvolupament de les accions coeducatives.
Adaptació al context	Les actuacions s'han d'ajustar a les característiques del centre, de l'alumnat i de l'entorn social.
Avaluació contínua	El programa ha d'incorporar mecanismes de seguiment i valoració per tal d'identificar millores i assegurar el seu impacte real.

Taula 1. Criteris d'aplicació del programa d'acció tutorial. Font pròpia.

4.4. Bones pràctiques coeducatives dins l'acció tutorial

La coeducació, tal com s'ha plantejat en el marc teòric, no es pot reduir a activitats puntuals, sinó que ha de formar part del funcionament global del centre. En aquest sentit, la incorporació de la perspectiva de gènere requereix una actuació continuada, coherent i transversal que impliqui tant l'organització del centre com la pràctica docent quotidiana.

Per aquest motiu, les bones pràctiques coeducatives es presenten organitzades en dos grans blocs complementaris. D'una banda, les accions a nivell de centre, que constitueixen el marc estructural que fa possible una intervenció coherent i sostinguda. D'altra banda, les accions vinculades a l'acció tutorial a l'aula, que concreten aquesta mirada en el dia a dia educatiu i en la relació directa amb l'alumnat.

1) ACCIONS A NIVELL DE CENTRE

a) Organització i lideratge del centre

La coeducació només pot esdevenir una realitat sostenible si s'ancora en els documents institucionals del centre (PEC, PAT i plans de convivència) i compta amb el lideratge explícit de l'equip directiu. Això implica incorporar-la de manera explícita amb un llenguatge inclusiu i coherent. Quan aquesta institucionalització no es produeix, la responsabilitat acostuma a recaure en un grup reduït de docents, fet que genera desmotivació i limita l'impacte de les accions (Agud Morell et al., 2021).

La transversalització de la perspectiva de gènere a tots els nivells del centre afavoreix la implicació de tota la comunitat educativa i incrementa la capacitat de transformació envers les desigualtats. Això requereix formes d'organització més participatives, una distribució equitativa de responsabilitats i una aposta per la cohesió del claustre. En aquesta línia, es recomana designar una persona o comissió referent de coeducació dins el centre, tal com el Departament d'Educació promou en alguns centres, per garantir que aquesta tasca tingui un responsable intern clar i no quedi diluïda entre el conjunt del professorat.

A més, cal promoure espais de presa de decisions horitzontals on el professorat tingui un paper actiu en la definició i implementació de les accions coeducatives. En aquesta línia, la formació del professorat és un element imprescindible: com s'ha vist a l'apartat 2.4, una part del professorat presenta dificultats per identificar situacions de desigualtat per l'existència de la "ceguesa de gènere". Per aquest motiu, cal impulsar formacions específiques en pedagogies feministes i coeducació que dotin els i les docents d'eines per detectar i abordar aquestes situacions. Aquesta formació no hauria de dependre de la iniciativa individual, sinó formar part d'una estratègia de centre que reconegui el temps dedicat i impliqui tot el claustre. Programes com el *Coeduca't* o els recursos dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP) constitueixen exemples concrets d'iniciatives en aquesta direcció (Agud Morell et al., 2021).

Finalment, cal tenir present que la incorporació de la perspectiva de gènere no pot recaure exclusivament en els centres: hauria de tenir un paper més central en el currículum i en les polítiques educatives, evitant que la coeducació es percebi com un element addicional o opcional.

b) Espais del centre

Els espais físics i simbòlics del centre educatiu no són neutres: transmeten missatges implícits sobre quins rols, cossos i referents es consideren vàlids o rellevants. Passadissos, patis, lavabos i aules reprodueixen sovint desigualtats de gènere de manera silenciosa, a través dels cartells, els referents visuals, la distribució dels materials o l'organització de l'espai (Agud Morell et al., 2021). Per aquest motiu, revisar els espais del centre des d'una mirada coeducativa és una acció de centre imprescindible i prèvia a qualsevol intervenció a l'aula.

Una de les situacions més estudiades és la distribució del pati escolar. En molts centres, el camp de futbol ocupa el centre de l'espai i condiciona l'ús que en fan nens i nenes, relegant aquestes darreres a les zones perifèriques. Repensar l'organització del pati (incorporant zones polivalents, racons d'activitat diversa i una distribució més equitativa de l'espai) és una mesura concreta que contribueix a reduir la segregació per gènere en el lleure escolar.

Pel que fa als espais interiors, es recomanen les accions següents:

- Revisió dels referents visuals: cartells, murals i imatges als passadissos i aules han de reflectir diversitat de gènere, incloent dones en àmbits científics, tecnològics i de lideratge, i homes en àmbits de cura i creativitat.
- Revisió del llenguatge escrit: retolació, comunicats i senyalística del centre han d'emprar un llenguatge inclusiu i no sexista.
- Revisió de la biblioteca: els fons de la biblioteca escolar hauria d'incloure obres amb protagonistes i referents diversos, evitant la sobrerepresentació de personatges masculins en rols protagonistes o de poder.

Finalment, es proposa que el claustre realitzi periòdicament una diagnosi dels espais del centre a partir d'una rúbrica d'observació senzilla que permeti identificar on es reprodueixen estereotips i planificar millores de manera col·lectiva i progressiva (vegeu la proposta de rúbrica de diagnosi dels espais del centre a l'Annex 4). Aquesta diagnosi pot ser un punt de partida molt útil per sensibilitzar el professorat i implicar-lo activament en la transformació del centre.

c) Relació amb la família

La implicació de les famílies és un element clau en el desenvolupament d'accions coeducatives, ja que contribueix a donar coherència entre els valors que es treballen a l'escola i els que es transmeten en l'entorn familiar (Agud Morell et al., 2021). No obstant això, aquesta participació

presenta reptes importants: les creences familiars poden actuar tant com a facilitadores com a barreres, i en molts centres es detecta una participació desigual per gènere, amb les mares més presents a l'AFA i els pares als òrgans de decisió com el consell escolar. Aquesta distribució reprodueix, en si mateixa, rols de gènere tradicionals que cal qüestionar des d'una perspectiva coeducativa.

A més, algunes famílies poden mostrar reticències davant el tractament de qüestions de gènere, sovint per percebre-ho com una imposició de valors. Aquestes resistències responen als sistemes de creences de cada família més que a l'origen cultural, per la qual cosa és essencial que el centre actuï amb sensibilitat, adaptant les estratègies al seu context i fomentant el diàleg com a via de construcció compartida.

Per fer operativa aquesta implicació, es proposen les accions següents:

- ➢ Formació adreçada a les famílies: sessions de sensibilització en coeducació i educació afectivosexual, idealment integrades en el calendari del centre i no com a activitats puntuals.
- ➢ Participació en dates significatives: implicar les famílies en activitats vinculades al 25N, el 8M, el 17M o l'11F contribueix a generar consciència col·lectiva i reforçar el compromís de tota la comunitat educativa.
- ➢ Espais de participació compartits: crear moments de trobada entre famílies, alumnat i professorat afavoreix la construcció d'una cultura coeducativa que transcendeix l'aula i implica tota la comunitat.
- ➢ Comunicació inclusiva: revisar el llenguatge de les comunicacions adreçades a les famílies (circulars, correus, cartells) per garantir que sigui no sexista i respectuós amb la diversitat familiar.

2) ACCIÓ TUTORIAL A L'AULA

Abans d'abordar les accions concretes a l'aula, cal partir d'una premissa fonamental: incorporar la perspectiva de gènere a la pràctica docent requereix, en primer lloc, un exercici de reflexió personal per part del professorat. Això implica qüestionar els propis privilegis i reconèixer que la posició de poder que s'ocupa en els espais educatius pot estar generant opressions inconscients sobre l'alumnat, encara que no sigui aquesta la intenció (Agud Morell et al., 2021). Com assenyala Gavaldà-Elias (2021), el qüestionament dels propis privilegis i opressions és un dels factors clau per desmuntar la cisheteronormativitat en la docència.

Aquesta reflexivitat no és un punt d'arribada sinó un procés continu. Cal partir de la premissa que sempre es continua aprenent, ja sigui a través de la formació, de l'escolta de companyes expertes o

de donar espai a les experiències de l'alumnat (Agud Morell et al., 2021). És precisament aquesta actitud la que permet identificar injustícies i desigualtats a l'aula i actuar des del principi d'inclusió i equitat davant la diversitat de realitats que hi coexisteixen. En aquest sentit, les accions que es presenten a continuació no s'han d'entendre com un protocol tancat, sinó com a orientacions per acompanyar aquest procés de revisió i millora constant de la pràctica tutorial.

a) Llenguatge i comunicació

El llenguatge que utilitza el professorat a l'aula no és neutral: transmet valors, expectatives i concepcions sobre el món que poden reforçar o qüestionar els estereotips de gènere. Per aquest motiu, la revisió del llenguatge oral i escrit és una de les accions més immediates i accessibles que el o la docent pot incorporar a la seva pràctica tutorial quotidiana.

A nivell normatiu, la Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes estableix que els poders públics han de fer un ús no sexista del llenguatge que eviti concepcions sexistes de la realitat i usos androcèntrics, i han de promoure un llenguatge respectuós en tota la documentació escrita, gràfica i audiovisual (Institut Català de les Dones, 2024). En la mateixa línia, la Llei Orgànica 3/2007, del 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes obliga els poders públics a implementar un llenguatge no sexista en l'àmbit administratiu i en el conjunt de les relacions socials. Aquests principis, tot i estar formulats per a l'àmbit administratiu, són plenament aplicables a la pràctica docent i als documents de centre. De fet, l'Institut Català de les Dones (2024), en les seves recomanacions sobre el Projecte de Decret d'Orientació Educativa, concreta de manera explícita quins termes cal substituir per garantir un llenguatge no sexista en el context educatiu, oferint alternatives directament aplicables a la documentació escolar (vegeu Annex 1, Fragment 3).

A l'aula, el llenguatge no sexista implica actuar en tres dimensions complementàries:

- Llenguatge oral: evitar el masculí genèric com a forma per defecte per referir-se a tot l'alumnat, usar formes desdoblades o genèriques (l'alumnat, el grup, les persones) i fer una interpel·lació equitativa, evitant adreçar-se sistemàticament a uns per sobre dels altres.
- Llenguatge escrit: revisar els enunciats dels exercicis, les fitxes i les instruccions per garantir que no associen rols, professions o capacitats a un gènere determinat. Per exemple, evitar enunciats on sempre sigui un home qui resol problemes de matemàtiques o una dona qui cuina.

- Comunicació amb les famílies: les circulars, correus i cartells del centre han d'emprar fórmules inclusives (les famílies en lloc de pares i mares) i un llenguatge no androcèntric, en coherència amb el que s'estableix a l'apartat 1a d'aquest programa.

Com a proposta d'orientacions pràctiques per al professorat d'educació primària, podeu consultar l'Annex 4 on s'hi troba una guia de l'ús inclusiu del llenguatge escolar amb les quatre dimensions esmentades.

Finalment, és important destacar que el canvi de llenguatge no és únicament formal: connecta directament amb les expectatives que el professorat transmet a l'alumnat. Diverses recerques mostren que la manera com els i les docents es dirigeixen a l'alumnat influeix en la seva percepció de competència i en la construcció del seu autoconcepte (Subirats, 2016). En aquest sentit, el llenguatge esdevé una eina coeducativa de primer ordre que cal treballar de manera conscient i sostinguda.

b) Expectatives i acompanyament

Les expectatives que el professorat diposita en l'alumnat tenen un impacte directe en el seu rendiment, la seva autoestima i la construcció del seu projecte de futur. Aquest fenomen, conegut com a efecte Pigmalió, evidencia que les expectatives docents (siguin conscients o no) influeixen en el desenvolupament de l'alumnat (Rosenthal & Jacobson, 1968). Des d'una perspectiva de gènere, això és especialment rellevant: si el professorat espera menys de les nenes en matemàtiques o de els nens en expressió emocional, aquestes expectatives acaben condicionant l'autoconcepte i les aspiracions de l'alumnat, tal com s'ha vist al marc contextual (apartat 3.4.3).

A primària, la tutoria individual és l'espai privilegiat per treballar les expectatives de manera personalitzada. Com recull la teoria de la circumscripció i el compromís de Gottfredson (1996), els i les infants comencen a descartar opcions de futur des de ben petits en funció dels estereotips que han interioritzat. Per aquest motiu, l'acompanyament tutorial ha d'actuar de manera preventiva, ampliant horitzons i qüestionant limitacions abans que s'estabilitzin.

Per fer-ho operatiu, es proposen les accions següents:

- Revisió de les pròpies expectatives: el professorat ha d'examinar de manera crítica si les expectatives que té sobre cada infant estan condicionades pel gènere. Preguntes com "Animo per igual nens i nenes a participar en activitats STEM?" o "Atribueixo les dificultats d'una nena a la capacitat i les d'un nen a l'esforç?" poden ser un punt de

partida per a aquesta reflexió, en la línia del que s'ha plantejat a la introducció d'aquest bloc.

- ➢ Tutoria individual amb mirada coeducativa: en les entrevistes individuals amb l'alumnat, explorar els seus interessos i aspiracions sense assumir preferències vinculades al gènere, oferint referents diversos i ampliant les possibilitats que l'infant considera per a si mateix.
- ➢ Reforç positiu equitatiu: distribuir de manera conscient i equilibrada els reconeixements, els torns de paraula i les responsabilitats de l'aula, evitant patrons on sistemàticament uns reben més visibilitat que altres.
- ➢ Treball amb referents: incorporar a l'aula figures femenines en àmbits científics i tecnològics, i figures masculines en àmbits de cura i creativitat, per ampliar els models que l'alumnat té disponibles en la construcció del seu projecte personal.

Finalment, cal destacar que el treball sobre expectatives no es limita a la relació entre docent i alumnat: també implica la relació amb les famílies. Com s'ha vist a l'apartat 1c, les famílies poden reforçar o limitar les expectatives de l'alumnat des de casa, per la qual cosa la coordinació entre centre i família és clau per garantir missatges coherents i lliures d'estereotips.

c) Materials i continguts

Els materials didàctics que s'utilitzen a l'aula no són neutres: transmeten models de món, distribueixen la visibilitat entre gèneres i condicionen les expectatives de l'alumnat. Diverses recerques mostren que els llibres de text i els recursos educatius continuen presentant una sobrerepresentació de personatges masculins en rols protagonistes, científics o de lideratge, mentre que les figures femenines apareixen amb menys freqüència i en rols més passius o vinculats a la cura (Subirats, 2016). Aquesta realitat fa necessària una revisió crítica i sistemàtica dels materials que s'empren a l'aula des d'una perspectiva coeducativa.

A primària, aquesta revisió és especialment rellevant perquè els materials amb els quals l'alumnat interactua diàriament contribueixen a construir el seu autoconcepte i a modelar els seus interessos i aspiracions. En aquest sentit, la Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes estableix que l'administració educativa ha de vetllar per incloure la perspectiva de gènere en els currículums, els llibres de text i els materials educatius (Institut Català de les Dones, 2024).

Per fer operativa aquesta revisió, es proposen les accions següents:

- Auditoria de materials: revisar periòdicament els llibres de text, les fitxes, els recursos digitals i les lectures de l'aula per identificar possibles biaixos de gènere en la representació de personatges, professions i rols. Per facilitar aquesta tasca, es proposa una fitxa de selecció de materials (vegeu Annex 4, Fitxa d'avaluació de materials amb perspectiva de gènere).
- Incorporació de referents femenins en àmbits STEM: introduir de manera explícita figures femenines destacades en ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques a través de lectures, vídeos o projectes, compensant la seva infrarepresentació en els materials curriculars convencionals.
- Revisió de les lectures: el fons de lectura de l'aula ha d'incloure obres amb protagonistes diverses en termes de gènere, origen i rol social, evitant la reproducció de contes i narracions que reforcin estereotips com la princesa passiva o l'heroi actiu.
- Selecció de recursos digitals: els vídeos, aplicacions i recursos en línia que s'utilitzen a l'aula també han de ser avaluats amb criteris de gènere, prestant atenció a qui apareix com a expert, protagonista o model en els continguts audiovisuals.
- Creació de materials propis: quan els materials disponibles no siguin adequats des d'una perspectiva coeducativa, el professorat pot elaborar recursos propis o adaptar-ne d'existents, incorporant referents i situacions diverses que reflecteixin la pluralitat de l'alumnat.

d) Rols i dinàmiques d'aula

Les dinàmiques que es produeixen dins l'aula (qui pren la paraula, qui lidera els treballs en grup, qui rep més atenció docent, qui ocupa més espai físic i simbòlic) no són aleatòries: sovint reflecteixen i reforcen desigualtats de gènere que el professorat pot no percebre si no hi para atenció de manera conscient. Aquesta dificultat per detectar els patrons de desigualtat en les pràctiques quotidianes és el que Agud Morell et al. (2021) anomenen "ceguesa de gènere", i que s'ha descrit al marc teòric (apartat 2.4). Per aquest motiu, la revisió de les dinàmiques d'aula requereix una actitud d'autoobservació sistemàtica per part del professorat, a més d'eines concretes que en facilitin la detecció.

Diverses recerques mostren que, en contextos mixtos, els nens tendeixen a ocupar més espai en les interaccions d'aula: intervenen més, reben més interpel·lacions directes del professorat i són més freqüentment reconeguts en rols de lideratge en els treballs en grup (Subirats, 2016). Aquestes dinàmiques, quan no es qüestionen, normalitzen una distribució desigual de la visibilitat i del poder.

Per fer-ne una revisió de les dinàmiques d'aula, es proposen les accions següents:

- Distribució equitativa dels torns de paraula: el professorat ha de vetllar perquè la participació oral sigui equilibrada, evitant que uns alumnes acaparin sistemàticament les intervencions. Estratègies com el torn rotatiu, els sistemes de fitxes de participació o el registre de qui intervé poden ser útils per prendre consciència dels patrons existents.
- Assignació conscient de rols en treballs cooperatius: en les activitats en grup, cal evitar que els rols de lideratge, portaveu o coordinació recaiguin sempre en els mateixos perfils. Es recomana una rotació planificada de rols que garanteixi que tot l'alumnat exerceix funcions diverses al llarg del curs.
- Gestió de l'espai físic d'aula: observar si hi ha alumnes que ocupen sistemàticament més espai físic (taules, zones de treball, passadissos) i repensar la distribució quan sigui necessari per afavorir una participació més equitativa.
- Atenció als missatges implícits en la gestió del comportament: cal revisar si les correccions de comportament s'adrecen de manera diferenciada segons el gènere, per exemple, tolerant més la interrupció en uns que en altres, o valorant de manera diferenciada l'expressió emocional.
- Autoobservació docent: es proposa que el professorat utilitzi periòdicament un instrument senzill d'autoobservació per registrar els patrons de participació i interacció a l'aula (vegeu Annex 4, Instrument d'autoobservació de dinàmiques d'aula).

e) Organització espai aula

L'espai d'aula és un element pedagògic en si mateix: la manera com s'organitzen les taules, els racons, els materials i la distribució de l'alumnat transmet missatges implícits sobre qui pertany a cada lloc i quines activitats s'associen a cada perfil. Com s'ha vist a l'apartat 1b en relació amb els espais del centre, aquesta dimensió física i simbòlica no és neutral i pot reproduir desigualtats de gènere de manera silenciosa (Agud Morell et al., 2021). A diferència dels espais comuns del centre, l'aula és l'espai sobre el qual el professorat té una capacitat d'intervenció més directa i immediata, cosa que la converteix en un àmbit especialment rellevant per a l'acció tutorial coeducativa.

Un dels patrons més habituals és la tendència de l'alumnat a agrupar-se espontàniament per gènere quan se li deixa llibertat d'elecció de lloc. Aquests agrupaments, quan es consoliden, limiten les interaccions entre nens i nenes i reforcen la percepció que determinats espais, activitats o maneres

d'estar pertanyen a uns o altres. Per aquest motiu, la distribució de l'alumnat no hauria de quedar únicament en mans de l'elecció espontània, sinó que ha de ser una decisió pedagògica conscient i revisable al llarg del curs.

Per fer present una organització coeducativa de l'espai d'aula, es proposen les accions següents:

- Distribució planificada de l'alumnat: establir criteris pedagògics per a la distribució de les taules que evitin la segregació per gènere, combinant criteris d'aprenentatge cooperatiu, diversitat i equitat. Revisar i modificar aquesta distribució de manera periòdica.
- Racons sense etiquetes de gènere: garantir que tots els racons i zones d'activitat de l'aula (lectura, experimentació, expressió plàstica, joc simbòlic) siguin accessibles i atractius per a tot l'alumnat, evitant decoracions, colors o materials que els associïn implícitament a un gènere determinat.
- Accessibilitat equitativa als materials: vetllar perquè tots els materials de l'aula estiguin a l'abast de tot l'alumnat en igualtat de condicions, sense que la proximitat física o la distribució de l'espai afavoreixi sistemàticament uns per sobre dels altres.
- Revisió de l'espai des d'una mirada coeducativa: de manera similar a la diagnosi dels espais del centre (apartat 1b), es recomana que el professorat observi periòdicament la seva pròpia aula per identificar si hi ha elements (cartells, referents visuals, materials exposats) que reprodueixin estereotips de gènere, i substituir-los per referents més diversos.

Finalment, cal recordar que l'organització de l'espai d'aula no és una qüestió merament logística, sinó una decisió pedagògica que ha d'estar al servei d'un entorn d'aprenentatge equitatiu. Quan l'espai es planifica amb perspectiva de gènere, es creen les condicions perquè tot l'alumnat pugui participar, expressar-se i aprendre en igualtat d'oportunitats, en coherència amb els objectius del programa d'acció tutorial que s'ha desenvolupat al llarg d'aquest marc pràctic.

5. CONCLUSIONS

5.1. Síntesi i assoliment dels objectius

La realització d'aquest treball m'ha permès aprofundir en la relació entre l'orientació educativa i la perspectiva de gènere a l'educació primària, posant el focus en l'acció tutorial com a espai clau per a l'acompanyament integral de l'alumnat. A través del desenvolupament del marc teòric i del marc pràctic, he pogut donar resposta als objectius plantejats inicialment, especialment pel que fa a la comprensió de les desigualtats de gènere en l'àmbit educatiu i a la necessitat d'incorporar una mirada coeducativa en la pràctica docent.

Pel que fa als objectius específics, he pogut delimitar el concepte d'orientació educativa i els seus àmbits personal, social, acadèmic i professional (obj. 1); diferenciar tutoria i acció tutorial i descriure com es concreten en el centre educatiu (obj. 2); identificar els desafiaments actuals de l'orientació a primària i la seva vinculació amb la perspectiva de gènere (obj. 3); analitzar el marc normatiu vigent, amb especial atenció al Projecte de decret d'orientació educativa (2025) (obj. 4); elaborar una diagnosi contextual a partir d'evidències sobre gènere i educació a Catalunya (obj. 5); i dissenyar una proposta de programa d'acció tutorial amb perspectiva de gènere, amb criteris d'aplicació i eines transferibles per al professorat (obj. 6).

Un dels aspectes més rellevants que he constatat al llarg del treball és que existeix una àmplia base teòrica i empírica que evidencia les diferències de gènere en el rendiment, les expectatives i l'autoconcepte de l'alumnat. No obstant això, també he identificat una mancança significativa de propostes concretes que orientin el professorat en la seva aplicació pràctica. Amb aquest treball he volgut contribuir a reduir aquesta distància entre teoria i pràctica, proposant un conjunt d'accions i eines que facilitin la incorporació real de la perspectiva de gènere en el dia a dia dels centres educatius.

5.2. Reflexió crítica i aprenentatges

El procés d'elaboració d'aquest treball ha suposat per a mi un exercici de presa de consciència progressiva sobre la presència de desigualtats de gènere en l'àmbit educatiu, moltes vegades invisibles o normalitzades. Un dels aprenentatges més significatius ha estat comprendre que aquestes desigualtats no es manifesten únicament en situacions evidents, sinó que es construeixen a través de petites accions quotidianes, sovint carregades de missatges implícits androcentristes.

Aquestes pràctiques, que sovint es justifiquen sota idees com "són coses de nens", acaben condicionant de manera inconscient el desenvolupament de l'alumnat, especialment de les nenes, limitant el seu autoconcepte, les seves expectatives i les seves oportunitats futures. En aquest sentit, el treball m'ha permès identificar en mi mateixa aquesta "ceguesa de gènere", prenent consciència que moltes d'aquestes dinàmiques passaven desapercebudes o eren percebudes com a neutres.

Cal destacar també una dificultat que vaig trobar durant el procés de recerca bibliogràfica i que em va sorprendre: una part important de la literatura existent sobre gènere i educació es focalitza en l'educació afectivosexual i el tractament de la sexualitat a l'escola, mentre que la producció acadèmica específica sobre coeducació entesa com a eliminació d'estereotips i ampliació d'expectatives és notablement més escassa. Al principi em va costar trobar fonts que parlessin de com educar sense limitar les nenes (i els nens) en les seves aspiracions i identitats, i no tant de com abordar la sexualitat a l'aula. Aquesta constatació és en si mateixa reveladora: reflecteix que, en el camp educatiu, la perspectiva de gènere s'associa sovint a continguts puntuals més que a un enfocament transversal que impregni la cultura escolar i les pràctiques docents quotidianes. Lluny de desanimar-me, aquesta dificultat va reforçar la meva convicció que calia un treball com aquest, que posés el focus en la coeducació com a dimensió integral de l'orientació educativa.

A mesura que he aprofundit en la literatura i en l'anàlisi del context educatiu, la meva mirada s'ha anat transformant. Allò que inicialment em podia semblar innocent, s'ha revelat com a part d'un sistema que reprodueix desigualtats de manera subtil però constant. Aquest canvi de perspectiva constitueix, probablement, un dels resultats més rellevants d'aquest procés per a mi, ja que m'ha posat de manifest la necessitat d'una revisió crítica de les pràctiques educatives quotidianes.

D'altra banda, també he pogut constatar que, tot i els avenços assolits en les darreres dècades, la coeducació continua sent un repte pendent. Malgrat que el discurs sobre la igualtat està àmpliament present, la seva aplicació real encara és limitada i, en alguns casos, percebo retrocessos. Això reforça la meva idea que la coeducació no es pot donar per assolida, sinó que requereix un treball constant i conscient (Subirats, 2016).

5.3. Aportacions, limitacions i projecció futura

Una de les principals aportacions que crec que fa aquest treball és la voluntat de facilitar la implementació real de la coeducació als centres educatius. La proposta que he desenvolupat no es limita a justificar la importància de la perspectiva de gènere, sinó que ofereix eines concretes (com les rúbriques d'anàlisi, la guia de llenguatge inclusiu i l'instrument d'autoobservació docent) que permeten

al professorat identificar de manera clara i accessible en quins aspectes les seves pràctiques poden estar reproduint desigualtats.

Considero que aquest tipus d'eines contribueixen a fer visible allò que sovint passa desapercebut, facilitant una revisió crítica de la pròpia pràctica docent. Així, la coeducació deixa de ser un concepte abstracte per convertir-se en un element aplicable i observable en el dia a dia de l'aula i del centre. En aquest sentit, crec que l'adopció d'una mirada crítica sobre les pròpies pràctiques constitueix una transformació en la manera de llegir la realitat educativa que difícilment pot desfer-se, i que representa el primer pas per generar canvis reals.

No obstant això, soc conscient que aquest treball presenta limitacions importants. En tractar-se d'una proposta de caràcter documental, les eines i orientacions que he dissenyat no han estat validades empíricament en cap centre educatiu concret, per la qual cosa la seva eficàcia dependrà del context de cada centre i del grau d'implicació del claustre i de l'equip directiu. Una línia de futur que m'agradaria explorar seria implementar i avaluar el programa en un centre real, recollint dades sobre el seu impacte en les dinàmiques d'aula i en les expectatives de l'alumnat.

D'altra banda, reconec que la proposta no aprofundeix prou en la dimensió interseccional de les desigualtats, és a dir, en com el gènere s'entrecreua amb altres factors com l'origen cultural, la classe social o la diversitat funcional. Integrar aquesta mirada de manera operativa en les eines proposades és una línia de futur que considero especialment rellevant, sobretot en contextos escolars amb alta diversitat. Igualment, m'hauria agradat poder dissenyar una proposta que garantís la continuïtat coeducativa entre etapes, de manera que la perspectiva de gènere es desplegués de manera coherent des de l'educació infantil fins a la secundària.

Malgrat aquestes limitacions, espero que aquest treball pugui ser una contribució útil en el camí cap a una educació més equitativa i inclusiva. La coeducació és una necessitat educativa que encara requereix molt de recorregut, i estic convençuda que només a través d'una mirada crítica, compartida i aplicada de manera real es podrà avançar cap a un sistema educatiu que garanteixi la igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Agud Morell, I., Alimbau López, N., Caravaca Hernández, A., Chamorro Maraboli, C. J., Gavaldà Elias, X., Llos Casadellà, B., Quilabert Argudo, E., & Sánchez Martí, A. (2021). *La coeducació a Catalunya: Pràctiques de referència i reptes. Informe de la recerca*. InteRed; Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere.

Antonio Mora, J. (2016). *Acción tutorial y orientación educativa*: (5 ed.). Narcea Ediciones. https://elibro.net/es/lc/uab/titulos/46016

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2024a). *TIMSS 2023: Síntesi de resultats* (Quaderns d'avaluació, 66). Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/7395/quaderns_avaluacio_66.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2024b). *PISA 2022: Síntesi de resultats* (Quaderns d'avaluació, 60). Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/7376/quaderns_avaluacio_60_2024.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2024c). *L'avaluació de final d'etapa a sisè d'educació primària 2024* (Quaderns d'avaluació, 62). Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/7364/quaderns_avaluacio_62_2024.pdf?isAllowed=y&sequence=5

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2024a, 17 d'abril). *Orientació educativa*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/alumnat/orientacio-educativa/

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2024b, 22 de maig). *Àmbits en l'orientació*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/alumnat/orientacio-educativa/ambits-en-lorientacio/

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. (2024c, 9 de desembre). *Coeducació i perspectiva de gènere*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/ca/alumnat/benestar/coeducacio-i-perspectiva-de-genere/

Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. (2025a, 7 de maig). *Projecte de decret d'orientació educativa* [Projecte de decret]. Govern Obert. https://governobert.gencat.cat/web/shared/Transparencia/normativa-en-tramit/EDU/en-tramit/dorientacio/dorientacio-01-projecte.pdf

Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. (2025b). *Informe d'impacte de gènere del Projecte de decret d'orientació educativa*. Govern Obert. https://governobert.gencat.cat/web/shared/Transparencia/normativa-en-tramit/EDU/en-tramit/dorientacio/dorientacio-05-informe-impacte-genere.pdf

Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. (2025c, 30 de maig). *Coeducació i perspectiva de gènere*. https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/coeducacio/

Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. (s. d.-a). *Coeduca't: Projectes educatius amb perspectiva de gènere*. https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/projectes-educatius/infantil-primaria-secundaria-batxillerat/coeducat/

Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. (s. d.-b). *Pla d'acció tutorial (PAT)*. XTEC. Recuperat el 9 d'abril de 2026, de https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/pla-accio-tutorial/

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (2018, setembre). *L'orientació educativa i l'acció tutorial al llarg i en cada una de les etapes educatives i ensenyaments*. XTEC. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/orientacioeducativa/Documents/n1.pdf

Expósito-Casas, E., & González-Benito, A. (2020). *Prevención del fracaso escolar a través de la acción tutorial*. Editorial Sanz y Torres.

Generalitat de Catalunya. (s. d.). *Centres de Recursos Pedagògics (CRP)*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/crp/

Gottfredson, L. S. (1996). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179–232). Jossey-Bass. https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1996CCtheory.pdf

Institut Català de les Dones. (2024). *Les dones a Catalunya 2023: Dossier estadístic*. Observatori de la Igualtat de Gènere.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolució A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/es/2030agenda

Olmos Rueda, P. (2020). *La acción tutorial en el marco de la orientación escolar* [PDF]. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/234861/La_Accion_tutorial_en_el_marco_de_la_Orientacion_Escolar.pdf

Räsänen, P., Laurillard, D., Käser, T., & von Aster, M. (2021). Effects of gender on basic numerical and arithmetic skills: Pilot data from third to ninth grade for a large-scale online dyscalculia screener. *Frontiers in Education*, 6, 683672. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.683672

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.

Sanchiz Ruiz, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.

Subirats, M. (2016). *Coeducació, aposta per la llibertat*. Octaedro.

UNESCO. (2024). *2024 gender report: Global Education Monitoring Report*. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2024-gender-report

7. ANNEXOS

ANNEX 1: Fragments del Projecte de decret d'orientació educativa

Els fragments inclosos en aquest annex reprodueixen íntegrament passatges de documents oficials i normatius, concretament del Projecte de decret d'orientació educativa (Departament d'Educació i Formació Professional, 2025) i de les recomanacions lingüístiques de l'Institut Català de les Dones (2024). La reproducció literal és necessària per preservar el valor normatiu i jurídic dels textos originals, que constitueixen el marc de referència directe d'aquest treball. Totes les fonts estan degudament citades al cos del treball i a l'apartat de referències bibliogràfiques.

1) FRAGMENT 1: Capítol 1, Article 3, Definicions

− L'orientació educativa: és el conjunt d'accions, estratègies i activitats que, de manera planificada i continuada, es desenvolupen al llarg de l'educació infantil, l'educació bàsica, i de la resta d'ensenyaments postobligatoris no universitaris per a tot l'alumnat, per tal d'afavorir un desenvolupament personal, social, acadèmic i professional òptim per a cada alumne.

− L'orientació en l'àmbit personal: promou el desenvolupament d'estratègies adreçades a l'autoconeixement: la consciència, la regulació i l'autonomia emocional, així com les pròpies creences i valors que els guien, per així anar bastint la pròpia identitat i també a desenvolupar recursos i capacitats personals que permetin gestionar la pròpia identitat.

− L'orientació en l'àmbit social: desenvolupa els valors democràtics, inclusius i de compromís amb el benestar col·lectiu. Inclou el desenvolupament de les relacions respectuoses, assertives, inclosa la dimensió afectiu-sexual, la comunicació dialògica i el desenvolupament d'un clima social acollidor en contextos de formació i educació.

− L'orientació en l'àmbit acadèmic: inclou l'acompanyament personalitzat i el suport al desenvolupament de les competències i estratègies adreçades a optimitzar l'aprenentatge (desenvolupament i millora de l'autoeficàcia; aprendre a aprendre; motivació i autoestima acadèmiques, i identificació i tria d'itineraris acadèmics).

− L'acció tutorial: Comporta l'acompanyament personalitzat, per part de cada docent, a cadascun dels alumnes en els àmbits personal, social, acadèmic i professional en el marc de la seva matèria, àrea de coneixement, àmbit o mòdul.

− La tutoria: Responsabilitat del tutor o tutora, permet tractar, amb el grup classe (de manera grupal, en petit grup o individualment), aspectes transversals dels àmbits personal, social, acadèmic i professional i fer activitats i programes específics relacionats amb les dinàmiques grupals o altres temàtiques, en l'hora de tutoria o en altres moments que el centre estableixi.

2) FRAGMENT 2: Capítol 2, Article 6, Àmbits de l'orientació educativa

L'orientació educativa es desenvolupa en quatre àmbits:

a) L'àmbit personal: té com a objectiu el desenvolupament personal i emocional de l'alumne o l'alumna. Aquest àmbit inclou el foment de l'autonomia, l'autoconcepte, l'autoestima, i la presa de decisions.

b) L'orientació social: té com a objectiu desenvolupar competències socials, afavorint el desenvolupament d'habilitats comunicatives en les relacions amb la resta de persones amb qui interacciona, per a la convivència positiva.

c) L'àmbit acadèmic: té com a objectiu acompanyar el desenvolupament de les competències i habilitats acadèmiques de l'alumne o alumna i la presa de consciència del propi procés d'aprenentatge.

d) L'àmbit professional: té com a objectiu acompanyar l'alumne o alumna en les decisions que va prenent al llarg del seu procés de formació, per construir i gestionar un projecte vocacional o professional, la tria de l'itinerari formatiu i de les activitats o processos que concreten el seu projecte al llarg de la seva trajectòria formativa.

3) FRAGMENT 3: Recomanacions lingüístiques de l'Institut Català de les Dones (2024)

PRIMERA. Des d'un punt de vista formal, cal modificar diferents termes emprats al text per tal que aquest no presenti disfuncions amb la normativa a dalt esmentada sobre ús no sexista del llenguatge i per tal de visibilitzar dones, joves i nenes. Així:

1. On diu "els infants" ha de dir "els i les infants"
2. On diu "els joves" ha de dir "els i les joves".
3. On hi diu "els menors" ha de dir "els i les menors".
4. On hi diu "els infants i adolescents" ha de dir "els i les infants i adolescents".
5. On hi diu "els ciutadans" ha de dir "la ciutadania".
6. On hi diu "cadascú" ha de dir "cadascú i cadascuna".
7. On hi diu "als alumnes" ha de dir "l'alumnat" o "als i les alumnes".

8. On hi diu "tots els docents" ha de dir "tots els i les docents" o "tot el personal docent".
9. On hi diu "els professionals" ha de dir "els i les professionals".
10. On hi diu "dels tutors" ha de dir "dels tutors i tutores".
11. On hi diu "dels alumnes" ha de dir "dels i les alumnes" o "de l'alumnat".
12. On hi diu "tutor" ha de dir "tutor o tutora".
13. On hi diu "orientadors, tutors, docents" ha de dir "personal d'orientació, de tutoria i docent".
14. On hi diu "els alumnes" ha de dir "l'alumnat" o "els i les alumnes".
15. On hi diu "als participants" ha de dir "als i les participants".
16. On hi diu "un mateix" ha de dir "una o un mateix".
17. On hi diu "cada alumne" ha de dir "cada alumne o alumna".
18. On hi diu "als professionals" ha de dir "als i les professionals".
19. On hi diu "cada un dels docents" ha de dir "a cada membre del personal docent".
20. On hi diu "cadascun dels alumnes" ha de dir "cadascun i cadascuna dels i les alumnes".
21. On hi diu "els docents" ha de dir "els i les docents".
22. On hi diu "els cotutors" ha de dir "els cotutors i cotutores".
23. On hi diu "coordinador" ha de dir "coordinador o coordinadora".
24. On hi diu "educadores" ha de dir "educadores i educadors".
25. On hi diu "de cadascun d'ells" ha de dir "de cadascun d'ells i elles".
26. On hi diu "molts joves" ha de dir "molts i moltes joves".
27. On hi diu "alguns alumnes" ha de dir "alguns i algunes alumnes".

ANNEX 2: Fragments del Real Decreto 157/2022

El fragment inclòs en aquest annex reprodueix íntegrament el text original del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. La reproducció literal és necessària per preservar el valor jurídic i normatiu del document, que actua com a marc legal de referència en el context d'aquest treball. La font està degudament citada al cos del treball i a l'apartat de referències bibliogràfiques.

1) FRAGMENT 1: Artículo 13. Tutoría y orientación.

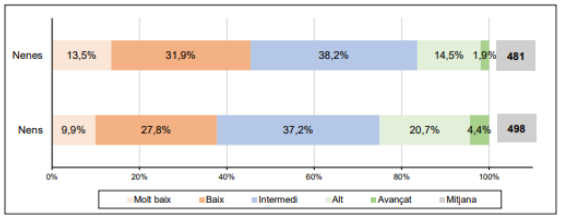
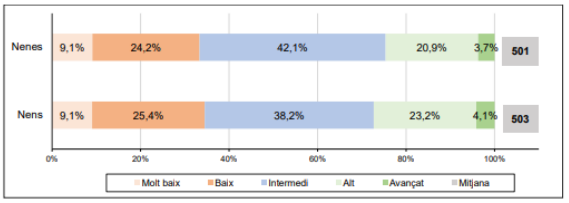
1. En la Educación Primaria, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Asimismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género.

2. Desde la tutoría se coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado y se mantendrá una relación permanente con las madres, los padres, las tutoras o los tutores legales, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

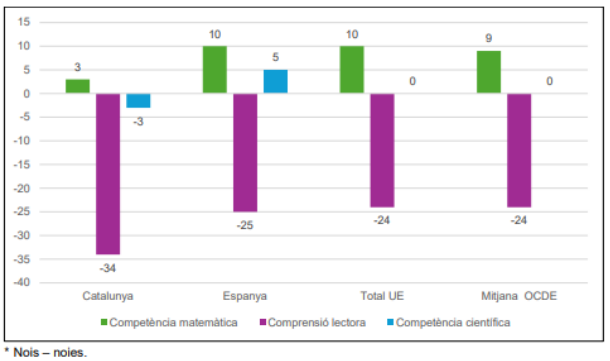
3. A lo largo del tercer ciclo, desde la tutoría se coordinará la incorporación de elementos de orientación educativa, académica y profesional que incluyan, al menos, el progresivo descubrimiento de estudios y profesiones, así como la generación de intereses vocacionales libres de estereotipos sexistas.

ANNEX 3: Gràfics marc contextual

1) Figura 2. Rendiment en matemàtiques i en ciències (TIMSS 2023)

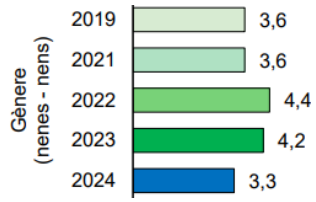
Puntuacions globals i distribució de l'alumnat de quart curs d'educació primària de Catalunya en els nivells de rendiment en matemàtiques i en ciències segons el gènere. TIMSS 2023.	
Gràfic 1. Rendiment en matemàtiques.	**Gràfic 2.** Rendiment en ciències.
	
major presència masculina als nivells alts	resultats equiparables
Font: Quaderns d'avaluació TIMSS 2023, apartat de gènere.	

2) Figura 3. Diferències de puntuació per competències (PISA 2022)

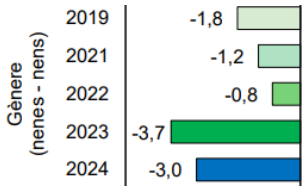
Gràfic 3. Diferències de puntuació entre nois i noies* en les tres competències avaluades. Catalunya, Espanya, UE i OCDE.
 * Nois – noies.
Font: Quaderns d'avaluació PISA 2022, apartat de gènere.

3) Figura 4. Diferències de puntuació per competències, 6è primària 2019–2024

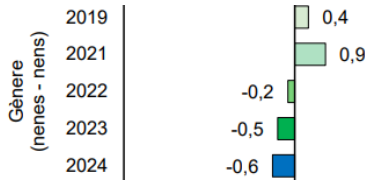
Diferències de puntuació entre nois i noies* en la prova de sisè d'educació primària del 2024, comparades des del 2019.



Gràfic 4. Competència en llengua catalana. 2019-2024



Gràfic 5. Competència matemàtica. 2019-2024

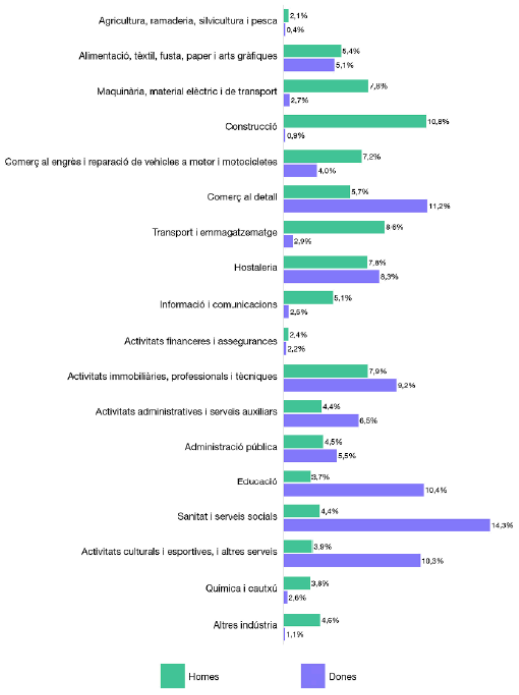


Gràfic 6. Competència en ciència, tecnologia i enginyeria. 2019-2024

Font: L'avaluació de final d'etapa a sisè d'educació primària 2024. Variacions en la puntuació mitjana.

4) Figura 5. Ocupació per branca d'activitat i sexe, Catalunya 2023 (Institut Català de les Dones, 2024)

Gràfics 7. Ocupació per branca d'activitat i sexe. Catalunya 2023.



Font: Idescat, a partir de dades de l'Enquesta de població activa de l'INE (percentatges).

ANNEX 4: Materials del programa (fitxes, guies, recursos, activitats)

a) Rúbrica de diagnosi dels espais del centre amb perspectiva de gènere

Té cinc dimensions:

- D1. Referents visuals: cartells, murals i fotografies als espais del centre.
- D2. Llenguatge escrit: retolació, senyalística i comunicats a famílies.
- D3. Pati: distribució de l'espai i diversitat d'activitats.
- D4. Biblioteca: diversitat de protagonistes i revisió de fons.
- D5. Aula: organització i accessibilitat de materials.

Llegenda de puntuació: 1 - Cal millorar 2 - En procés 3 - Assolit

Dimensió	Indicador	1	2	3	Observacions
D1. Referents visuals (cartells, murals, fotografies)					
Diversitat de referents	Els referents visuals inclouen dones en àmbits científics, tecnològics i de lideratge	☐	☐	☐	
Diversitat de referents	Els referents visuals inclouen homes en àmbits de cura, creativitat i treball domèstic	☐	☐	☐	
Absència d'estereotips	Les imatges eviten associar cossos, colors o rols a un gènere determinat	☐	☐	☐	
Representació equilibrada	La presència de figures femenines i masculines és equilibrada en quantitat i rellevància	☐	☐	☐	
D2. Llenguatge escrit (retolació, cartells informatius, comunicats)					
Llenguatge inclusiu	La retolació i els cartells del centre fan ús d'un llenguatge no sexista i inclusiu	☐	☐	☐	
Llenguatge inclusiu	Les comunicacions adreçades a les famílies eviten fórmules androcentrades (p. ex. "pares i mares" → "famílies")	☐	☐	☐	
Senyalística	La senyalística dels espais (lavabos, sales, etc.) és respectuosa amb la diversitat de gènere	☐	☐	☐	
D3. Distribució i ús del pati					
Ús equitatiu de l'espai	Cap activitat o grup ocupa de manera sistemàtica el centre del pati, desplaçant la resta	☐	☐	☐	
Diversitat d'activitats	El pati ofereix zones i materials per a activitats diverses (no centrades únicament en esports de competició)	☐	☐	☐	
Participació	Tots els i les infants, independentment del gènere, participen activament i lliurement en els espais del pati	☐	☐	☐	
D4. Biblioteca escolar					
Diversitat de protagonistes	Els fons inclouen obres amb protagonistes femenines en rols actius, de lideratge o científics	☐	☐	☐	

Absència d'estereotips	Els materials eviten la reproducció de rols de gènere estereotipats (princeses passives, herois actius, etc.)	☐	☐	☐	
Revisió periòdica	El fons de la biblioteca es revisa periòdicament amb criteris de perspectiva de gènere	☐	☐	☐	
D5. Espais d'aula i materials accessibles					
Organització de l'espai	La disposició de l'alumnat no reprodueix agrupaments espontanis per gènere de manera sistemàtica	☐	☐	☐	
Accessibilitat de materials	Tots els materials i racons de l'aula són accessibles a tot l'alumnat, sense etiquetes o assignacions implícites de gènere	☐	☐	☐	
Resum de puntuació					
Total d'indicadors: 15	**Puntuació màxima: 45**	**Puntuació obtinguda: _____ / 45**			
15-25 punts: Espai amb necessitats importants de millora. Cal planificar accions prioritàries.					
26-35 punts: Espai en procés. Hi ha avenços però cal consolidar i ampliar les accions.					
36-45 punts: Espai majoritàriament coeducatiu. Cal mantenir i revisar periòdicament.					
Observacions generals i propostes de millora					
Punts forts identificats:					
Aspectes prioritaris de millora:					
Accions concretes proposades:					

Taula 2. Rúbrica de diagnosi dels espais. Font pròpia, elaborat a partir de: Agud Morell et al. (2021) i Subirats (2016).

b) Guia de l'ús inclusiu del llenguatge escolar

Per què importa el llenguatge?

El llenguatge que fem servir a l'escola transmet valors i expectatives. Un ús androcèntric o sexista pot reforçar estereotips de gènere de manera inconscient, mentre que un llenguatge inclusiu contribueix a construir un entorn més equitatiu i a ampliar les expectatives de tot l'alumnat.

1	2	3	4
Evita el masculí genèric per referir-te a tot el grup	Usa formes genèriques o col·lectives quan sigui possible	Interpel·la l'alumnat de manera equitativa i equilibrada	Revisa els enunciats per eliminar rols de gènere implícits

Dimensió 1 - Llenguatge oral a l'aula		
Referència al grup classe (ORAL)	EVITA	USA
	"Molt bé, nens!" / "Els alumnes han de..."	"Molt bé, grup!" / "L'alumnat ha de..."
	"Qui vol respondre? Un nen o una nena..."	"Qui vol respondre?" (sense marcar gènere)
Rols i professions (ORAL)	"El metge va dir..." / "La mestra cuida..."	"La metgessa / el metge / la persona metge..."
	Assumir pronoms o rols sense conèixer la persona	Preguntar o usar formes neutres quan calgui

Dimensió 2 - Llenguatge escrit (fitxes i enunciats)		
Enunciats de problemes i activitats (ESCRIT)	EVITA	USA
	"En Joan té 5 pilotes i les comparteix amb els seus amics..."	Alternar noms femenins i masculins en rols protagonistes
	Sempre dones en tasques de cura, sempre homes en ciència	Diversificar rols: "La investigadora descobreix que..."
Instruccions i normes d'aula (ESCRIT)	"Tots els alumnes han de portar..."	"Tot l'alumnat ha de portar..." / "Cada alumne i alumna..."
	"El tutor informarà els pares..."	"El tutor o tutora informarà les famílies..."

Dimensió 3 - Comunicació amb les famílies		
Circulars i correus	EVITA	USA
	"Benvolguts pares i mares"	"Benvolgudes famílies"
	"Els pares que vulguin participar..."	"Les famílies que vulguin participar..."

Dimensió 4 - Documents institucionals		
PEC, PAT i normatives internes	EVITA	USA
	"El tutor és el responsable de..."	"El tutor o tutora és la persona responsable de..."
	"Els orientadors i tutors del centre…"	"El personal d'orientació i de tutoria del centre..."

Taula 3. Guia de l'ús inclusiu del llenguatge escolar. Font pròpia, elaborat a partir de: Institut Català de les Dones (2024); Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes; Subirats (2016).

c) Fitxa d'avaluació de materials didàctics amb perspectiva de gènere

La fitxa s'organitza en cinc blocs: representació de personatges, professions i àmbits de coneixement, llenguatge i imatges, valors i missatges implícits, i diversitat i interseccionalitat. Té 14 criteris en total i una escala de puntuació amb tres nivells de recomanació.

Criteris d'avaluació: Puntua cada criteri de l'1 al 3. 1 = cal millorar, 2 = en procés i 3 = assolit.

Representació de personatges			
La presència de personatges femenins i masculins és equilibrada en quantitat	1	2	3
Les figures femenines apareixen en rols actius, protagonistes o de lideratge	1	2	3
Les figures masculines apareixen en rols de cura, col·laboració o expressió emocional	1	2	3
Professions i àmbits de coneixement			
Les professions científiques i tecnològiques es presenten amb referents femenins	1	2	3
Les professions de cura i educació inclouen referents masculins	1	2	3
Els enunciats eviten assignar tasques o problemes a un gènere de manera sistemàtica	1	2	3
Llenguatge i imatges			
El text fa ús d'un llenguatge inclusiu i no sexista (evita el masculí genèric)	1	2	3
Les imatges i il·lustracions representen diversitat de gènere, cossos i contextos	1	2	3
S'eviten imatges que associïn la feminitat o la masculinitat a atributs físics estereotipats	1	2	3
Valors i missatges implícits			
El material no reprodueix estereotips de gènere en els comportaments o actituds dels personatges	1	2	3
Els conflictes o situacions que es presenten es resolen sense reforçar rols de gènere tradicionals	1	2	3
El material contribueix a ampliar les expectatives i els interessos de tot l'alumnat	1	2	3
Diversitat i interseccionalitat			
El material incorpora diversitat més enllà del gènere (origen, família, capacitat...)	1	2	3
S'evita la intersecció d'estereotips (p. ex. dona + passiva + tasques de llar)	1	2	3
Resum de puntuació			
Puntuació obtinguda: _____ / 42			
15-24 punts: Material amb biaixos importants. No recomanat sense adaptació prèvia.			
25-34 punts: Material parcialment adequat. Cal complementar amb recursos alternatius.			
35-42 punts: Material adequat des d'una perspectiva coeducativa. Recomanat.			

Taula 4. Fitxa d'avaluació de materials didàctics. Font pròpia, elaborat a partir de: Subirats (2016); Institut Català de les Dones (2024); Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes; Agud Morell et al. (2021).

d) Instrument d'autoobservació de dinàmiques d'aula

Aquest instrument és una eina de reflexió personal per al professorat, no una avaluació externa. L'objectiu és identificar patrons de participació i interacció a l'aula per prendre decisions pedagògiques més equitatives. Es recomana emplenar-lo de manera periòdica (un cop al mes, aproximadament) i compartir-lo opcionalment amb la resta de l'equip docent com a punt de partida per a la reflexió col·lectiva.

Part 1 - Registre de participació oral (durant una sessió)

Durant la sessió, marca amb una ratlla cada vegada que un nen o una nena intervé (I), és interpel·lat/da pel o la docent (D) o rep un reforç positiu (R). Al final, comptabilitza els totals.

Tipus d'interacció	Nens (registre)	Total nens	Nenes (registre)	Total nenes	Diferència
Intervencions espontànies (I)					
Interpel·lacions del o la docent (D)					
Reforços positius rebuts (R)					
Correccions de comportament					

Part 2 - Observació de dinàmiques

Participació i veu	MAI	A VEGADES	SOVINT	SEMPRE
Els torns de paraula es distribueixen de manera equilibrada entre nens i nenes				
S'interromp o es deixa d'escoltar de manera diferenciada segons el gènere				
El o la docent es dirigeix per igual a nens i nenes per respondre preguntes complexes				
Rols en treballs cooperatius				
Els rols de lideratge i portaveu es distribueixen equitativament entre nens i nenes				
Els rols de suport o secretaria recauen sistemàticament en les nenes				

El o la docent intervé activament per reequilibrar els rols quan s'observa un desequilibri				
Gestió del comportament i expectatives				
Les correccions de comportament s'apliquen amb els mateixos criteris independentment del gènere				
L'expressió emocional (tristesa, frustració, alegria) es valora de la mateixa manera en nens i nenes				
El reforç positiu s'atorga pels mateixos motius (esforç, capacitat) independentment del gènere				
Espai físic i simbòlic				
L'ocupació de l'espai físic d'aula (taules, zones de treball) és equitativa				
Els agrupaments espontanis per gènere es produeixen de manera sistemàtica				

Taula 5. Instrument d'autoobservació de dinàmiques d'aula. Font pròpia, elaborat a partir de: Agud Morell et al. (2021); Subirats (2016); Rosenthal & Jacobson (1968).

Part 3 - Reflexió qualitativa

- Quins patrons de desigualtat he identificat en aquesta sessió?
- Hi ha algun alumne o alumna que quedi sistemàticament en segon pla? Per quins motius?
- Quina acció concreta puc incorporar a la propera sessió per millorar l'equitat? Compromisos de millora.